

Biografie - Lebenslauf - Generation: Perspektiven der Erwachsenenbildung

Dörner, Olaf (Ed.); Iller, Carola (Ed.); Pätzold, Henning (Ed.); Franz, Julia (Ed.); Schmidt-Hertha, Bernhard (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Dörner, O., Iller, C., Pätzold, H., Franz, J., & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.). (2017). *Biografie - Lebenslauf - Generation: Perspektiven der Erwachsenenbildung* (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742106>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Biografie – Lebenslauf – Generation

Olaf Dörner, Carola Iller, Henning Pätzold,
Julia Franz, Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.)

Schriftenreihe der Sektion

Erwachsenenbildung

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung
in der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Olaf Dörner
Carola Iller
Henning Pätzold
Julia Franz
Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.)

Biografie – Lebenslauf – Generation

Perspektiven der Erwachsenenbildung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2017

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2017 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742106>). Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2106-1 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1178-9 (eBook)
DOI 10.3224/84742106

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat: Karina Siuda, Berlin
Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com

Inhalt

Julia Franz, Bernhard Schmidt-Hertha, Carola Iller, Olaf Dörner, Henning Pätzold

„Biografie – Lebenslauf – Generation“: Eine Einführung9

Teil I

Generationen in der Wissenschaft

Markus Rieger-Ladich

Situierte Subjekte. Wissenschaft als soziale Praxis21

Anne Schlüter

Biografische Ressourcen der älteren Generation für die Begleitung
von Übergängen im Lebenslauf jüngerer Generationen durch

Mentoring im Wissenschaftsbetrieb.....37

Hannah Rosenberg/Nicole Hoffmann

Generationsbezüge im Kontext der ‚Sektion Erwachsenenbildung‘.

Ein Gedankenexperiment im Anschluss an Ludwik Fleck47

Teil II

Generationen in Organisationen

Beatrix Niemeyer/Sebastian Zick/Lukas Dehmel

(Prekäre) Erwerbsorientierungen zwischen den Generationen61

Anke Grotlischen

Lagerfeuer und Löschangriff, Kothe und Feldbett: Über das Lernen in

Generationenfolgen ehrenamtlichen Engagements75

Julia Franz

Generationenverhältnisse in Organisationen der Erwachsenenbildung:

Potenziale für intergenerationelle und organisationale Lernprozesse89

Bernd Käßpflinger

Generationen von Geflüchteten und Generationen von institutionellen

Antworten der Volkshochschulen: Eine historische Programmanalyse.....99

Teil III

Lebensphasenbezogene Bildungsangebote

Johannes Wahl/Dieter Nittel/Barbara Lindemann/Rudolf Tippelt
Die Konstruktion von Biographie und Lebenslauf im Spiegel
institutioneller Selbstbeschreibungen. Organisationspädagogische
Zugänge zur arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese117

Matthias Alke
Angebotsstrukturen für die Zielgruppe der Älteren in
Volkshochschulen im Kontext des demografischen Wandels. Befunde
aus einer explorativen Programmanalyse.....127

Halit Öztürk/Sara Reiter
Weiterbildungseinrichtungen im Kontext von migrationsspezifischen
Bedarfs- und Lebenslagen – Ergebnisse einer Organisationsbefragung
in Nordrhein-Westfalen139

Gabriele Molzberger
Formate wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten –
Vorüberlegungen zur historischen Rekonstruktion und prospektiven
Fundierung151

Johanna Gebrande
Alters- oder Kohorteneffekte? Lesekompetenz von Frauen im Alter163

Teil IV

Biografische Ereignisse als Lernanlass im Lebenslauf

Dieter Nittel/Johanna Hellmann
„Eigentlich hätte ich nach drei Monaten tot sein müssen, aber ich lebe
immer noch!“ – Die Grenzen des lebenslangen Lernens aus der
Perspektive von Biographie und Lebenslauf.....177

Eva-Christine Kubsch
Wissenschaftliche Qualifizierung als „ereignisreiche“ Phase im
Lebenslauf – Eine Betrachtung widerstreitender Begründungsmuster
promovierender Erziehungswissenschaftler_innen.....189

Jörg Dinkelaker Operationen am offenen Lebenslauf – Varianten der Kommunikation lebensgeschichtlicher Selbstverhältnisse in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung	201
---	-----

Fanny Hösel „Aber es ist allemal besser, die Qual der Wahl zu haben als nur die Qual“. Lern- und bildungsbezogene Potenziale von biographischen Gestaltungsentscheidungen	215
--	-----

Teil V

Berufsbiografien, Beratung und Lernen

Ursula Sauer-Schiffer/Andreas Wahl/Stephanie Höke Biografie und Beratung – Zum Zusammenhang von Biografie, Berufsverlauf, Persönlichkeit und Beratungshandeln	231
---	-----

Wiltrud Gieseke/Maria Stimm Neuralgische Sequenzen im Beratungsprozess – Bezüge zu biografischen Konstellationen im Lebenslauf	241
--	-----

Franziska Bonna Berufliche Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser aus biographischer Perspektive	253
--	-----

Franziska Wyßwa Biografie als kommunikative Konstrukte in Lehr-Lern-Interaktionen: Zur Bedeutung personenspezifischer und professionsspezifischer Adressierung in pädagogischen Weiterbildungen	265
--	-----

Sai-Lila Rees/Bernhard Schmidt-Hertha Weiterbildung älterer Arbeitnehmer/innen als Teil biografischer Gestaltungsprozesse	281
---	-----

Teil IV

Biografien von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern aus professionstheoretischen Perspektiven

Verena Liszt

Individuelle Professionalisierung von Wirtschaftspädagog*innen in
der beruflichen Erwachsenenbildung – durch ein Modell strukturierte
Einblicke in eine qualitative Studie aus Österreich.....295

Anita Pachner

Kompetenzmodelle als Orientierungsmuster für die (Re-)Konstruktion
und Gestaltung beruflicher Biographien von
ErwachsenenbildnerInnen?307

Jörg Schwarz

Erwachsenenpädagogische Professionalität und die Herstellung von
Passungsverhältnissen zwischen Biografien und Institutionen317

Tim Stanik

Umgänge mit Prekarität von Lehrenden in der Weiterbildung – eine
explorative, berufsbiographische Längsschnittuntersuchung.....329

Autorinnen und Autoren341

„Biografie – Lebenslauf – Generation“: Eine Einführung

Bildungsinstitutionen einschließlich damit verbundener Bildungsprozesse normieren gesellschaftliche Lebenslaufmuster, strukturieren individuelle Lebensverläufe und initiieren oder begleiten Übergänge zwischen verschiedenen Lebensphasen (vgl. Walther 2015). Sie sind insofern untrennbar mit gesellschaftlich normierten Lebensläufen und deren biografischer Ausgestaltung verbunden (vgl. auch Institutionalisierung des Lebenslaufs bei Kohli 1985). Dies gilt auch für Bildungsprozesse im Erwachsenenalter, gerade weil hier die Regeln weniger klar normiert und rechtlich abgesichert sind, gleichwohl aber, etwa als unterschwellige Verpflichtung zum lebenslangen Lernen, große Wirkmacht entfalten. Biografien als subjektiv-sinnhafte (Re-)Konstruktionen des eigenen Lebens gerinnen in institutionalisierten Lebensläufen zu normativ aufgeladenen Verlaufsmustern, die die Spannung zwischen Lebensverläufen und kulturell-gesellschaftlich geprägten generalisierten Mustern der Lebensführung reflektieren. Letztere fungieren dabei als Orientierungsmuster einerseits und als Kontrastfolie zur Herstellung von Individualität andererseits. Lebensläufe unterliegen einem gesellschaftlichen Wandel, aber auch Biografien sind von den in der jeweiligen Lebensphase vorherrschenden historischen, sozio-kulturellen und politischen Rahmungen geprägt. Diesem Einfluss gesellschaftlicher Veränderungen trägt der Begriff der Generationen Rechnung, der – in seiner historisch-politischen Lesart (Mannheim) – gesellschaftliche Umbrüche mit Biografien und damit verbundenen Sozialisationsprozessen zusammenführt.

Im pädagogischen Idealfall rahmt, initiiert und ermöglicht institutionelle Erwachsenenbildung Bildungsprozesse Erwachsener und ist somit an der Konstitution von Biografien, Lebensläufen und Generationen beteiligt. Insbesondere biografieorientierte Arbeit (vgl. Dausien/Alheit 2005; Dausien 2011) als eine Form der Auseinandersetzung mit und Konstruktion von Biografien ist gleichermaßen erwachsenenpädagogische Zielsetzung wie wesentliche Rahmung von institutionalisierten Lern- und Bildungsprozessen im Erwachsenenalter. Beispielsweise werden auf Seiten der Teilnehmenden Bildungsprozesse in Gang gesetzt, die auf biografisch geronnener Identität aufbauen und mit einer Auseinandersetzung (durchaus im rekonstruktiven und reflexiven Sinne) mit der eigenen Biografie sowie deren generationenspezifischer Verwicklung in gesellschaftliche Strukturen und Ereignisse verbunden sind. Im Mannheimschen Sinne kann Erwachsenenbildung die Möglichkeiten eröffnen, dass sich a) Teilnehmende als Angehörige eines gemeinsam geteil-

ten Erfahrungsraumes bzw. einer Generationseinheit (vgl. Mannheim 1928) reflektieren und b) sich Angehörige verschiedener Generationseinheiten begegnen und verstehen lernen. Erwachsenenbildung eröffnet aber nicht nur Begegnungsräume soziohistorischer Generationen, sondern kann auch – im Sinne eines genealogischen Generationenbegriffs – Bildungs- und Lernprozesse zwischen verschiedenen innerfamiliären Generationen begleiten, unterstützen und anregen. Genealogische Perspektiven können zudem in Form familiärer Rollenzuschreibung (organisationale) Lernbeziehungen beeinflussen, beispielsweise wenn „elterliche Ratschläge“ gegeben werden. In der Tradition eines pädagogischen Generationenverständnisses (Schleiermacher 1826/1966) könnte sich Erwachsenenbildung auch für die intergenerative Weitergabe kultureller Wissensbestände verantwortlich fühlen. Zudem gewinnen im Bereich der (betrieblichen) Weiterbildung pädagogische Generationenverhältnisse in der Diskussion um Mentoring und Wissensmanagement zunehmend an Bedeutung.

Für Erwachsenenbildungsforschung im genannten Verständnis ist das Verhältnis von Biografie, Lebenslauf und Generation in mindestens dreifacher Weise von Bedeutung. Erstens geraten ganz allgemein Lernen und Bildung Erwachsener, als in Biografien und Lebensläufe eingebettet verstanden, immer auch in ihrem zeithistorischen Kontext und damit generationsspezifisch in den Blick. Oder anders: Lernen und Bildung Erwachsener sind nicht ohne Berücksichtigung von Biografie und Lebenslauf zu denken, die wiederum generationsspezifische Eigenheiten aufweisen (was nicht bedeutet, ausschließlich generationsspezifisch zu sein)¹. Zweitens wird im Besonderen institutionell verfasste Erwachsenenbildung als eine Praxis betrachtet, die nicht nur einfach mit Adressaten und Teilnehmenden zu tun hat, sondern mit deren je spezifischen Eigenheiten von Biografie, Lebenslauf und Generation. Das bedeutet, dass Erwachsenenbildung nicht nur ausschließlich mit Lernen und Bildung in Verbindung gebracht, sondern vielmehr als etwas gesehen wird, das unterschiedlichste Bedeutungen haben kann, etwa im Sinne einer leeren Hülle, die je spezifisch – in unserem Fall biografie-, lebenslauf- und generationenspezifisch – gefüllt wird (vgl. Harney 1997, 99). Und schließlich drittens hat es Erwachsenenbildung im engeren Sinne mit sich selbst zu tun, also mit all jenen biografie-, lebenslauf- und generationenspezifisch gestimmten Akteuren, die an der Gestaltung und Durchführung der Angebote mitwirken (hauptamtliches, neben- und freiberufliches Personal) und im weiten Sinne mit all jenen Akteuren, die an Gestalt und Ausprägungen des

1 Der zentrale Mechanismus zwischen Lernen/Bildung und Gesellschaft (im weitesten Sinne) sind Erfahrungen (vgl. Marotzki 1990; Mayer-Dräwe 2008; Nohl u.a. 2015). Grundlage für biografische Lern- und Bildungsprozesse von Erwachsenen sind biografische Erfahrungen, die Erwachsene im Verlaufe ihres Lebens machen, was aber nicht heißt, dass sich jede biografische Erfahrung in Lernen und Bildung niederschlägt.

institutionell verfassten Bereiches insgesamt beteiligt sind (Politik, Wirtschaft, Kultur u. Ä.) und nicht zuletzt die Forschenden und Lehrenden in der Erwachsenenbildungswissenschaft.

Vor diesem Hintergrund lassen sich dann Biografie, Lebenslauf und Generation auf verschiedenen Ebenen verorten:

- In vielen *organisierten Lehr-Lern- und Beratungs-Interaktionen* beziehen sich Inhalte und Angebote auf spezifische Phasen in Lebensläufen, wobei insbesondere die Übergänge zwischen verschiedenen Lebensphasen und die gewonnenen Lebensjahre im höheren Erwachsenenalter in den Blick geraten. Biografien haben hier erstens als individuelle Voraussetzungen für Lernen (Lernbiografien) zentrale Bedeutung, indem sie sowohl die individuellen Lernpräferenzen und -kompetenzen prägen (vgl. Thalhammer/Schmidt-Hertha 2015) als auch eng mit der Genese von Bildungseinstellungen (vgl. Barz/Tippelt 2004) und Bildungsinteressen (vgl. Grotlüschen 2010) verknüpft sind. Zweitens fließen Biografien auch als Lerngegenstand (biografisches Lernen) in erwachsenenpädagogische Kontexte ein, bei denen es darum geht, die eben beschriebene biografische Genese individueller Lernvoraussetzungen zu thematisieren und mit den Lernenden zu reflektieren. Es geht entsprechend um eine *„bewusste und unbewusste Begleitung von Biographien, die nach Entwicklung suchen“* (Schlüter 2008, S. 33). Drittens können Biografien auch als Lernziel (Biografizität) bedeutsam werden, d. h. die (Re-)Konstruktion und die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie selbst wird zum zentralen Bildungsprojekt, was im höheren Lebensalter auch an das in entwicklungspsychologischen Konzepten beschriebene Bedürfnis nach Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensweg (vgl. Erikson 1988) anschließt. Gleichzeitig sind diese Biografien erst in ihrer gesellschaftlich-historischen Einbettung angemessen zu erschließen (vgl. Dausien 2011). Schließlich werden nicht nur – aber insbesondere auch – mit Konzepten intergenerationellen Lernens sozio-kulturelle Veränderungsprozesse in der Erwachsenenbildung über Repräsentanten verschiedener Generationen gespiegelt.
- Im Hinblick auf die Ebene der Organisation wird betrachtet, wie Biografie, Lebenslauf und Generation als Themen in erwachsenenpädagogischen Organisationen relevant werden. Zum einen geht es hier um die Frage, wie sich etwa Einrichtungen der Erwachsenenbildung auf (veränderte) Lebenslaufmuster einstellen oder welche Relevanz biografischen Zugängen in den jeweiligen Angebotsstrukturen zukommt. Programmatische Ausrichtungen von Weiterbildungseinrichtungen auf spezifische Generationen, biografische Muster und Lebensphasen – wie sie sich zum Beispiel im Selbstbild oder in Programmen der Organisationen widerspiegeln können – sind vor dem Hintergrund einer Ausdifferenzierung von Träger-

und Einrichtungsstrukturen eine denkbare Facette von Zielgruppenorientierung. Dabei stellt sich die Frage, wie sich Organisationen der Erwachsenenbildung in ihren Programmen und den eigenen Angebotsentwicklungen auf gesellschaftliche Veränderungen – wie demographische Wandlungsprozesse oder die zunehmende Erodierung sogenannter „Normalbiografien“ einstellen. Neben dieser nach außen gerichteten Perspektive auf die Anpassung von Programmen und Angeboten auf veränderte Zielgruppen, können Biografie, Lebenslauf und Generation allerdings auch genutzt werden, um das „Innenleben“ erwachsenenpädagogischer Organisationen theoretisch und empirisch zu reflektieren. So werden im Kontext eines konstatierten Generationenwechsels in erwachsenenpädagogischen Organisationen (vgl. Alke 2015; Franz 2015) Einflüsse kollektiver und generativer Prägung auf professionelles Handeln sichtbar. Zudem werden mit empirischen Befunden zu „familiären“ Organisationstypen (vgl. Zech u. a. 2010) genealogische organisationale Lernprozesse impliziert. Eng damit verbunden ist die Frage nach generationsspezifischen Prägungen, Lebensläufen und Berufsbiografien von in den Weiterbildungseinrichtungen Tätigen. Schließlich adressiert die Organisationsebene auch Aspekte der pädagogischen Arbeit in Organisationen im Allgemeinen. So verlangen die verschiedenen Generationenlagen, hier nicht zuletzt *pädagogische* Antworten, etwa in Bezug auf den oben bereits angesprochenen Generationenwechsel, aber auch im Umgang mit Generationen von Kunden, Arbeitnehmern usw.

- Auf der *Ebene von Weiterbildungssystemen* sind mit dem Thema Fragen nach der Ausrichtung an institutionalisierten Lebensläufen und nach deren Offenheit für Abweichungen verbunden. Dabei muss sich der quartäre Bildungssektor gesellschaftlichen Veränderungen insgesamt anpassen, wie sie sich in der Abfolge verschiedener Generationen widerspiegeln. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwiefern das Weiterbildungssystem auf die divergierenden Bedarfe und Bedürfnisse verschiedener Erwachsenengenerationen reagiert bzw. auf sie eingestellt ist. Im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen sowie ihrer eigenen institutionellen Veränderungen verändert sich auch die Wahrnehmung von Erwachsenenbildung selbst und ihre gesellschaftliche Rolle bzw. Aufgabe und es ist entsprechend von generations-, biografie- oder lebenslaufspezifischen Positionierungen gegenüber Erwachsenenbildung auszugehen (vgl. Barz/Baum 2003). So stellt sich die Frage, inwieweit etwa generations- oder biografiebezogene Ansprachen und Angebote von den Angesprochenen selbst verstanden und interpretiert werden oder inwieweit welche Passungen zwischen Adressaten und Organisationen (einschließlich deren Vertretern) zu beobachten sind (vgl. Tippelt u. a. 2003). Sowohl aus gesellschaftshistorischer und soziokultureller wie aus biografischer Perspektive sind divergierende Ansprüche und Bedürfnisse in Bezug auf An-

gebote der Erwachsenenbildung zu erwarten. In gleicher Weise stellt sich aber auch die Frage nach dem Einfluss erwachsenenbildnerischer Strukturen auf die Verfasstheit von Lebenslaufregimen (vgl. Kohli 2003). Wie das allgemein- und berufsbildende Schul- und Hochschulsystem eröffnet und schließt auch die Erwachsenenbildung Transitionsmöglichkeiten und Optionen der Lebensgestaltung durch ihre Angebots- und Zugangsstrukturen und steht so in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Vorstellungen von Normallebensläufen und legitimen bzw. illegitimen Statusveränderungen im Erwachsenenalter (vgl. Hof 2013). Insofern ist Erwachsenenbildung unvermeidlich in Lebenslaufdiskurse eingebunden, wie sie sich auch im Konzept des lebenslangen Lernens widerspiegeln (vgl. Lassnigg 2010), die normative Setzungen vornehmen, reproduzieren oder über Strukturen und Angebote an die Lernenden kommunizieren.

Im Rahmen der Jahrestagung 2016 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE wurden sowohl theoretische Perspektiven zur Bedeutung von Biografie, Lebenslauf und Generation für die Erwachsenenbildung diskutiert als auch ein Austausch über vorliegende empirische Forschungsarbeiten ermöglicht. Dieser Band, der auf den im Rahmen der Sektionstagung vorgestellten Beiträgen aufbaut, soll entsprechend einen Überblick über theoretische Diskurse und empirische Forschungsarbeiten aus der Disziplin geben, die biografische, lebenslaufbezogene und generationelle Verhältnisse bzw. deren Zusammenspiel zum Gegenstand machen. In der vielfältigen Art und Weise, wie Biografie, Lebenslauf und Generation miteinander in Beziehung gesetzt werden, zeigen sechs Verknüpfungsmuster, die wir zur Strukturierung der Beiträge in diesem Band wie folgt genutzt haben.

Den Beiträgen des ersten Teils ist die Beschäftigung mit *Generationen in der Wissenschaft* gemeinsam. Schließlich lassen sich Generationenverhältnisse nicht nur in der Erwachsenenbildungspraxis, sondern auch in der Wissenschaft thematisieren, wenn dort – wie im Beitrag von Markus Rieger-Ladich – Wissenschaftlergenerationen als Agenten eines historischen Wandels von Wissenschaftskulturen thematisiert werden. Mit seinem eröffnenden Beitrag werden dabei die sozialen Praktiken thematisiert, die den Wandel von Denktraditionen in der Generationenabfolge der Erwachsenenbildungswissenschaft prägen und (Dis)Kontinuitäten in Wissenschaftskarrieren erklären können. Gleichzeitig stehen Generationenwechsel nicht nur für Veränderung, sondern in einem eher pädagogischen Generationenverständnis für die Heranführung einer jüngeren Generation an das wissenschaftliche Feld, wie es Anne Schlüter mit Blick auf Mentoringverhältnisse beschreibt. Diese Generationenverhältnisse spezifisch für die Zunft der Erwachsenenbildungsforschung zu reflektieren ist Gegenstand des Beitrags von Hannah Rosenberg und Nicole Hoffmann, bevor in einem zweiten Block dieses Sammelbands

die organisationale Ebene von Generationenverhältnissen in den Blick genommen wird.

Im zweiten Teil werden *Generationen in Organisationen* aus erwerbspädagogischer Perspektive in den Blick genommen. Beatrix Niemeyer, Sebastian Zick und Lukas Dehmel widmen sich in ihrem Beitrag den Erwerbsorientierungen unterschiedlicher Generationen und fragen nach diesbezüglichen Generationenbezügen. Hier kommt auch die intergenerationelle Abfolge bzw. das gemeinsame Lernen verschiedener Generationen in den Blick, wie es Anke Grotlüschen in ihrem Beitrag zu Generationenfolgen in ehrenamtlichen Engagements ins Zentrum rückt. Gemeinsame Erlebnisse können – so die Autorin – als wesentliches Bezugssystem intergenerationaler Interaktionen fungieren, was auch für die von Julia Franz analysierten Generationenverhältnisse in Erwachsenenbildungsorganisationen relevant sein dürfte. Dabei geht es immer auch um die Frage der intergenerationalen Organisationsentwicklung, wie der Beitrag zeigt. Organisationen reagieren dabei aber auch auf generationelle Veränderungen von außen, wie Bernd Käßlinger anhand der Reaktionen von Volkshochschulen auf Flüchtlingsgenerationen zeigt. Dem liegt ein Generationenkonzept zugrunde, das sich weniger auf die Personen selbst als auf mit diesen Personen verbundene Ereignisse (Fluchtbewegungen) abhebt und damit primär eine zeitdiagnostische Dimension entfaltet.

Im dritten Teil werden in den Beiträgen *Lebensphasenbezogene Bildungsangebote* thematisiert. Johannes Wahl, Barbara Lindemann, Rudolf Tippelt und Dieter Nittel betrachten in ihrem Beitrag zielgruppenspezifische Angebote im Hinblick auf Biografie und Lebenslauf anhand der Analyse institutioneller Selbstbeschreibung in Form von Leitbildern erwerbspädagogischer Organisationen. An diese Perspektive anknüpfend zeigt Matthias Alke durch eine explorative Programmanalyse, wie sich Volkshochschulen auf die Zielgruppe der Älteren programmatisch einstellen. Halit Öztürk und Sara Reiter nehmen in ihrer Analyse die Zielgruppe der Migranten und Migrantinnen aus einer biografieorientierten Perspektive in den Blick und stellen Ergebnisse einer Organisationsbefragung zu den Bedarfen für diese Zielgruppe vor. Gabriele Molzberger rückt in ihrem Beitrag die wissenschaftliche Weiterbildung als zentrales Format in den Mittelpunkt. Sie rekonstruiert historisch die Perspektiven der Zielgruppe im Verlauf unterschiedlicher Entwicklungsphasen der Universitäten als Einrichtungen des lebenslangen Lernens. Schließlich nimmt Johanna Gebrande die Lesekompetenz einer generations- und genderspezifischen Zielgruppe in den Blick, indem sie die Lesekompetenz von Frauen im Spannungsfeld zwischen Generations- und Kohorteneffekten diskutiert.

Im vierten Teil werden *Biografische Ereignisse als Lernanlass im Lebenslauf* in den Mittelpunkt gerückt. Dieter Nittel und Johanna Hellmann diskutieren anhand einer empirischen Fallstudie zu biografischen Lernpro-

zessen von Menschen am Lebensende die Grenzen lebenslangen Lernens. Eva-Christine Kubsch betrachtet die wissenschaftliche Qualifizierung als zentrales biografisches Ereignis im Lebenslauf und rekonstruiert die Realisierung selbstbestimmter Lernprozesse von promovierenden Erziehungswissenschaftlern und Erziehungswissenschaftlerinnen. Jörg Dinkelaker reflektiert die Funktion der Erwachsenen- und Weiterbildung zwischen Selbstbeobachtung und Wissenserwerb. Im Beitrag von Fanny Hösel werden lern- und bildungsbezogene Potenziale von biografischen Entscheidungsprozessen analysiert, wobei sie sich auf scheinbar alltägliche Entscheidungen konzentriert.

Im fünften Teil werden *Berufsbiografien, Beratung und Lernen* miteinander verknüpft. Im Beitrag von Ursula Sauer-Schiffer und Andreas Wahl wird der Zusammenhang von Biografie, Berufsverlauf und Persönlichkeit anhand der Analyse von Beratungshandeln reflektiert. In Form einer Analyse von Dialogmustern in Bildungsberatungsgesprächen werden von Wiltrud Gieseke und Maria Stimm neuralgische Sequenzen im Beratungsprozess identifiziert. Franziska Bonna knüpft an der Perspektive von Berufsbiografien an und reflektiert die Zukunftsvorstellung von Langzeitarbeitslosen aus einer biografischen Perspektive. An eine strukturierende Komponente biografischer Perspektiven knüpft auch der Beitrag von Franziska Wyßwa an, in der Biografie als ein kommunikatives Konstrukt in Lehr-Lerninteraktionen gefasst und in Weiterbildungskursen analysiert wird. Im Beitrag von Bernhard Schmidt Hertha und Sai-Lila Rees wird die Weiterbildung älterer Arbeitnehmender als Teil eines biografischen Gestaltungsprozesses im Lebenslauf thematisiert.

Im sechsten und letzten Teil des Bandes werden *Biografien von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern aus professionstheoretischen Perspektiven* in den Blick genommen. Zunächst liefert Verena Liszt anhand einer qualitativen Studie Einsichten in die individuelle Professionalisierung von Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen in der beruflichen Erwachsenenbildung. Anita Pachner setzt in ihrem Beitrag an beruflichen Lebensverläufe von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern an und reflektiert – theoretisch und empirisch fundiert – inwiefern Kompetenzmodelle hier ein Orientierungsmuster für deren Rekonstruktion darstellen können. Die Schnittstelle zwischen Institution und Biografie am Beispiel erwachsenenpädagogischer Professionalität reflektiert der Beitrag von Jörg Schwarz. Mit dem Beitrag von Tim Stanik wird anhand einer Längsschnittuntersuchung das Erleben von Professionalität unter der Bedingung der Prekarität von freiberuflichen Lehrenden in der Erwachsenenbildung thematisiert.

Das breite Spektrum von Fragestellungen und die große Anzahl von Autorinnen und Autoren, die sich in ihren Forschungsarbeiten auf Biografie, Lebenslauf und/oder Generation beziehen, verdeutlichen die Relevanz und

Tragfähigkeit dieser drei Konzepte für die Erwachsenenbildungsforschung. Dabei lässt sich über deren Verknüpfung mit unterschiedlichen (wissenschaftshistorischen) Diskursen und Forschungstraditionen ebenso vortrefflich streiten, wie über die Konjunkturen des jeweilig dominanten Konzepts und dessen analytische Reichweite. Den Herausgebenden ging es mit der Wahl des Themas aber weniger darum, vermeintlich überholte von vermeintlich zukunftsfähigen Paradigmen zu unterscheiden, sondern vielmehr darum, Schnittflächen, Anschlussmöglichkeiten und Bezüge zwischen Biografie, Lebenslauf und Generation als zentrale erwachsenenpädagogische Dimensionen aufzuzeigen. Wir hoffen, dass der vorliegende Band diesem Anliegen angemessen Rechnung trägt.

Literatur

- Alke, M. (2015). „Generationenwechsel“ in Weiterbildungseinrichtungen. Hessische Blätter für Volksbildung, (65), 2, S. 106-115.
- Barz, H. & Baum, D. (2003). Wahrnehmung von Erwachsenenbildung(-sinstitutionen) – Öffentlichkeitsarbeit, Marketing. REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 26(1), 153-164
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2004). Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dausien, B.; Alheit, P. (2005). Biographieorientierung und Didaktik. Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 28, 3, 27-36.
- Dausien, B. (2011). „Biografisches Lernen“ und „Biografizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung 2011(02), 110-125.
- Erikson, E (1988): Der vollständige Lebenszyklus; Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Franz, J. (2015). „Generationenwechsel als Kommunikationsthema in Weiterbildungseinrichtungen“. Eine explorative empirische Analyse. Hessische Blätter für Volksbildung, (65), 2, S. 139-148.
- Grotlüschen, A. (2010). Erneuerung der Interessetheorie: Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Harney, K. (1997): Der Sinn der Weiterbildung In: D. Lenzen, N. Luhmann, (Hg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 94-114.
- Hof, C. (2013). Übergänge und Lebenslanges Lernen. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 394-414). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie KZfSS, 37, S. 1-29.
- Kohli, M. (2003). Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In J. Allmendinger (Hrsg.), *Entstaatlichung und soziale Sicherheit* (S. 525-545). Opladen: Leske + Budrich.

- Lassnigg, L. (2010). Zielgruppen und Lebensphasen. Programmatistische Überlegungen für die Entwicklung und Umsetzung einer LLL-Strategie. *Magazin Erwachsenenbildung.at* 2010(10), 05/1-11.
- Mannheim, K. (1928/1964): Wissenssoziologie, eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff, Berlin.
- Marotzki, W. (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens* (1., Aufl.). München: Fink, Wilhelm.
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. von, & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext: Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schleiermacher, F. (1826/1966). Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Schleiermacher, F.: Pädagogische Schriften. Bd. 1 herausgegeben von Erich Weniger. Düsseldorf.
- Schlüter, A. (2008). Biographisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung? *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 31(4), 33-42
- Thalhammer, V., & Schmidt-Hertha, B. (2015). Intergenerationelle innerfamiliäre Unterstützungsprozesse bei der Mediennutzung von älteren Erwachsenen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18/4, 827-844.
- Tippelt, R., Weiland, M., Panyr, S. & Barz, H. (2003). Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole: Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchener Bevölkerung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Walther, A. (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung: gesellschaftliche, instituti-onelle und individuelle Übergänge* (S. 35-57). Opladen: Barbara Budrich.
- Zech, R., Dehn, C., Mrugalla, M., Rädiker, S., Schunter, J. & Tödt, K. (2010). *Organisationen in der Weiterbildung*. Wiesbaden: VS-Verlag

Teil I

Generationen in der Wissenschaft

Situierte Subjekte. Wissenschaft als soziale Praxis

Heidelberg ist im Jahr 1882 eine beschauliche Kleinstadt; sie zählt zu dieser Zeit nicht einmal 30.000 Einwohner. Ihre Bekanntheit verdankt die Stadt am Neckar ihrer Universität sowie der Professorenschaft, die hier lebt und lehrt. Unter den etwa 150 Hochschullehrern ist der Philosoph Kuno Fischer einer der prominentesten. Der Hegelianer zählt zu den Honoratioren der Stadt; er trägt den Titel eines Geheimrates und bewohnt an der Ecke Rohrbacher- und Bahnhofstraße eine entsprechende Immobilie. Als jedoch Arbeiter die Straße auf der Höhe seiner Villa aufreißen, ist die Idylle gestört – und der Herr Professor empört. Er betritt seinen Balkon, so will es die Überlieferung, und ruft in Richtung der Bauarbeiter laut und vernehmbar: „Wenn der Lärm nicht sofort aufhört, nehme ich den Ruf nach Berlin an!“

Was an dieser Anekdote, die von Jürgen Kaube (2015) in seiner Weber-Biographie erzählt wird, von heute aus betrachtet am stärksten befremdet, ist nicht einfach zu entscheiden. Kaum weniger irritierend als das professorale Selbstverständnis, das hier zum Ausdruck kommt, ist die Reaktion der Stadtverwaltung: Die Bauarbeiten wurden auf die Intervention von Kuno Fischer hin tatsächlich unterbrochen und auf die Zeit der Semesterferien verschoben.

Erstaunlich ist der selbstherrliche Auftritt Kuno Fischers insbesondere deshalb, weil er dem wissenschaftlichen Ethos seiner Zeit nicht ganz entspricht. Auch wenn sich die männliche Professorenschaft bei öffentlichen Auftritten sehr wohl zu inszenieren wusste und dabei fraglos ein elitäres Selbstverständnis zu erkennen gab, galten doch für die innerakademische Kommunikation andere Codes. Hier wurde Bescheidenheit geschätzt; hier zählte es zum guten Ton, die eigene Person dezent in den Hintergrund zu rücken – und den verhandelten Gegenstand ins Zentrum.

Eines der berühmtesten Zeugnisse dieser Haltung stammt aus der Feder von Max Weber, der bei Fischer Vorlesungen in Philosophie hörte. Weber, der 1896 als Professor für Staatswissenschaften nach Heidelberg wechselte, war von den Mitgliedern einer Studentenverbindung um einen Vortrag zur beruflichen Orientierung gebeten worden – und verfasste nach dem frei gehaltenen Referat jenes Manuskript, das unter dem Titel „Wissenschaft als Beruf“ berühmt werden sollte. Hier führt er näher aus, was den „inneren Berufe zur Wissenschaft“ (Weber 1930: 580) kennzeichnet. Und macht dabei deutlich, dass jene nicht willkommen sind, welche die Bühne der Wissenschaft bevorzugt dazu nutzen, das helle Licht der Aufmerksamkeit zu genießen und den eigenen Narzissmus auszuleben. Stattdessen werden geschätzt: selbstlose Hingabe an die Sache, bedingungsloser Einsatz im Streben nach Erkenntnis und die Bereitschaft, der spezialisierten wissenschaftlichen Arbeit alle anderen Interessen und Bedürfnisse wenn nicht grundsätzlich zu opfern,

so doch zumindest für einen beträchtlichen Zeitraum zurückzustellen. Bei Weber klingt das wie folgt: „Auf dem Gebiet der Wissenschaft aber ist derjenige ganz gewiß keine ‚Persönlichkeit‘, der als Impressario der Sache, der er sich hingeben sollte, mit auf die Bühne tritt, sich durch ‚Erleben‘ legitimieren möchte und fragt: Wie beweise ich, daß ich etwas anderes bin als nur ein ‚Fachmann‘ [...]“ (Weber 1930: 591 f.). Bescheidenheit lehre nicht zuletzt das Wissen um den Fortschritt der Erkenntnis und die Einsicht in den Sachverhalt, dass die Ergebnisse der eigenen wissenschaftlichen Arbeit in „10, 20, 50 Jahren veraltet“ seien (Weber 1930: 592).

Webers scharfe Kritik des „Impressarios“ war durchaus nicht Ausdruck einer Überempfindlichkeit. Vielmehr artikuliert sich in ihr ein wissenschaftliches Selbstverständnis, das mindestens bis in das 18. Jahrhundert zurückreicht. Das Absehen von der eigenen Person war in wissenschaftlichen Diskursen über viele Jahrzehnte hinweg eine Selbstverständlichkeit; es zählte zu den ungeschriebenen Gesetzen. Diese Haltung fand etwa Ausdruck in einem berühmten Zitat Francis Bacons, das Immanuel Kant seiner Kritik der reinen Vernunft voranstellte: „de nobis ipsis silemus“ war hier zu lesen (vgl. Kohli 1981). Das Erkenntnissubjekt tritt bescheiden zurück; es dient der Sache; es weiß sich einer höheren Idee verpflichtet. Die persönlichen Angelegenheiten – Herkunft, Alter, Geschlecht, Familienstand etc. – sind nicht der Erwähnung wert.

Diese programmatische Dethematisierung des Erkenntnissubjekts ist unlängst in ein sehr treffendes Bild übersetzt worden. In der Einleitung zu dem Band, der dem „Einfall des Lebens“ in das Theorietreiben nachgeht, heißt es mit Blick auf prominente Denker/innen des 20. Jahrhunderts wie Ludwig Wittgenstein, Theodor W. Adorno oder Susan Sontag: „Die meisten, die Theorie treiben, fassen das eigene Leben mit spitzen Fingern an und tun sich mit dem Reden und Schreiben darüber schwer. Viele Theoretiker reden gern über die Welt, wie sie ist, oder über das, was der Fall ist, aber ungern über sich. Sie sind wortgewaltig und wortkarg zugleich. Sie sehen ihre Aufgabe darin, Allgemeingültiges zu sagen und Persönliches auszublenden. Sie spannen ein engmaschiges Begriffsnetz und ziehen sich aus ihm zurück wie eine Spinne, die im Versteck auf Beute lauert. Sie wollen sich nicht selbst in der Sprache verfangen, die Beute, die ihnen ins Netz gehen soll, ist die Welt“ (Thomä/Kaufmann/Schmid 2015: 7).

So lange auch die Reihe der Ahnen ist, die mit genau dieser Haltung Theorie getrieben haben – sie reicht mindestens bis Kant zurück –, so problematisch ist sie doch. Und dies deshalb, weil sie das *Erkenntnissubjekt* eben nicht als ein *Subjekt* begreift, sondern als eine Entität imaginiert, die auf keine Weise markiert ist: Sie evoziert das Bild eines souveränen Beobachters, eines freien Denkers, der weder einen Körper zu besitzen scheint noch eine geschlechtliche Identität, der nicht positioniert ist, der kein Alter zu kennen, der allen Kämpfen des sozialen Lebens enthoben scheint. Frei von den Mühen des

Alltags, heftet er (!) seinen Blick auf das chaotische Treiben, weist mit Akkuratess Gesetzmäßigkeiten nach, deckt Struktureigentümlichkeiten auf – und eben dies gelingt ihm nur deshalb, weil er selbst nie in der Gefahr steht, von den sozialen Spielen kontaminiert zu werden. Der souveräne Beobachter steht den Kämpfen um die soziale Ordnung gegenüber; er ist kein Teil von ihnen; er heftet seinen Blick mitleidlos auf das Objekt – so die Unterstellung.

Ich halte dies für eine fatale Fehleinschätzung – und plädiere im Folgenden dafür, Wissenschaft konsequent als eine *soziale Praxis* zu begreifen (vgl. Etzemüller 2013; Schäfer 2016). Wenn man diese Perspektive einnimmt, überzeugen die traditionellen Formen wissenschaftlicher Selbstthematizierung nicht länger. Ich folge dabei etwa den Überlegungen des Bakteriologen Ludwik Fleck, der in seiner Studie zur Syphilis Mitte der 1930er Jahre schmucklos festhielt: „Das Erkennen stellt die am stärksten sozialbedingte Tätigkeit des Menschen vor und die Erkenntnis ist das soziale Gebilde katechochen“ (Fleck 1935: 58). Das Streben nach Erkenntnis gilt Fleck mithin als die soziale Tätigkeit schlechthin; das Soziale bleibt also der Wissenschaft nicht äußerlich. Wissenschaftliche Arbeit wird eben nicht nur unter ungünstigen Umständen von der Sphäre des Sozialen kontaminiert; Wissenschaft vollzieht sich *im Medium des Sozialen*; das Erkennen ist mithin *selbst* eine soziale Praxis.

Wenn dies zutrifft, müssen wir damit rechnen, dass auch die Erkenntnis-subjekte aus sozialen Praktiken hervorgehen; wir müssen damit rechnen, dass auch das wissenschaftliche Feld von Kämpfen um Ressourcen und Aufmerksamkeit, um Macht und Einfluss geprägt ist; wir müssen damit rechnen, dass auch hier hegemoniale Strategien entwickelt werden – und auf gegenhegemoniale Projekte treffen. Wir müssen damit rechnen, dass die Eigenlogik des Feldes – das Streben nach Erkenntnis und die Diskussion wahrheitsfähiger Fragen – sich kaum je vollständig durchsetzen wird. Wir sollten also Wissenschaft in der Folge als ein hybrides Feld vielfältig kontaminierter Praktiken betrachten, als ein „schmutziges Geschäft“ (Rieger-Ladich 2016), dessen Logik sich mit den funkelnden zweiwertigen Codes, wie sie von den frühen Vertreter/innen der Systemtheorie in Umlauf gebracht wurden (vgl. Luhmann 2002), nur schlecht einfangen lässt.

* * *

Die Erziehungswissenschaft ist ein Teil des wissenschaftlichen Feldes; und es spricht nichts dafür, dass ihr ein Sonderstatus zukommt. Auch hier kommt es zur Überlagerung unterschiedlicher sozialer Logiken, werden Erkenntnisinteressen nie „rein“ verfolgt. Auch der pädagogische Diskurs spiegelt daher nicht allein das Ringen um Wahrheitsfragen und den Austausch von Argumenten. Die Ordnung des pädagogischen Diskurses verdankt sich eben auch ökonomischen Interessen und politischen Versuchen der Einflussnahme.

Allerdings spricht nun manches dafür, dass sich innerhalb der Erwachsenenbildung hierfür längst eine besondere Sensibilität entwickelt hat. Arbeiten von Jürgen Wittpoth (1995), Hermann Forneck und Daniel Wrana (2005) haben schon früh das Augenmerk auf den Einfluss fremder Kapitalsorten im Bereich der Erwachsenenbildung gelenkt und darauf, dass der „[e]rwerbsbildnerische Eigensinn [...] in immer stärkere Abhängigkeit von Imperativen des ökonomischen und des politischen Feldes“ gerät (Wittpoth 2005: 28). Sie beschreiben das Feld der Erwachsenenbildung als eine heftig umkämpfte Domäne, als ein Objekt hegemonialer Auseinandersetzungen, bei denen unterschiedlich mächtige gesellschaftliche Akteure aufeinanderstoßen und ihre je spezifische Agenda verfolgen (vgl. Rieger-Ladich 2009).

Wenn man nun die Erziehungswissenschaft als ein umkämpftes Feld entwirft, in dem die hegemonialen Kämpfe um die „Ordnung des Diskurses“ nie zur Ruhe kommen, wird es zu einer der größten Herausforderungen, genau diese Kämpfe zu beobachten und sie begrifflich zu fassen. Erziehungswissenschaft müsste daher künftig in einem reflexiven Modus betrieben werden: Wir müssten uns dann darum bemühen, nicht allein wahrheitsfähige Fragen zu traktieren, sondern auch den Blick auf die Bedingungen zu richten, unter denen wir das tun. In Form einer mitlaufenden Beobachtung wären stets auch die sozialen Kräfte in den Blick zu nehmen, welche Einfluss auf die Wahrheitsspiele nehmen (vgl. Griem/Knepel/Wilm 2015). Es gilt also, das Anliegen der Transzendentalphilosophie, die sich für die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis interessiert, nun machttheoretisch zu reformulieren.

* * *

Zu diesem Vorhaben suche ich mit meinen Überlegungen einen Beitrag zu leisten. Ich räume also ein, dass ich vielen Formen der wissenschaftlichen Selbstbeschreibung misstraue und dass ich es für dringend geboten halte, sich an jenem Projekt zu beteiligen, das sich um eine Selbstaufklärung der Wissenschaft bemüht – und darum, eine neue Form der wissenschaftlichen Praxis einzüben. Diese neue Praxis nenne ich eine „reflexive Wissenschaftspraxis“ (vgl. Rieger-Ladich 2009).¹ Mit Aussicht auf Erfolg kann die Selbstaufklä-

1 Dieses Unternehmen ist durchaus nicht neu; es gibt eine Reihe von Theoretiker/innen, die sich längst darum bemühen, die Wissenschaft über sich selbst aufzuklären – ich verweise an dieser Stelle nur auf Karl Mannheims (1931) Beiträge zur Wissenssoziologie, auf Ludwik Fleck (1935) und seine frühen Laborstudien, auf die feministische Wissenschaftskritik (vgl. Haraway 1995) oder auf Pierre Bourdieu (2002) Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. So sehr sich diese intellektuellen Unternehmungen voneinander unterscheiden, gemeinsam ist ihnen das Bestreben, die (eigene) wissenschaftliche Praxis über jene gesellschaftlichen Kräfte aufzuklären, die das Streben nach Erkenntnis unterlaufen, die es fortwährend stören und immer wieder zu instrumentalisieren versuchen.

rung der Erziehungswissenschaft freilich erst dann betrieben werden, wenn sie die Gestalt einer kollektiven Anstrengung annimmt. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Analyse des Erkenntnissubjekts. Weil es für die Ideologie des traditionellen wissenschaftlichen Selbstverständnisses eine der größten Stützen darstellt, ist dessen Dekonstruktion von besonderer Dringlichkeit. Aus diesem Grund will ich im Folgenden die Begriffe Biographie, Lebenslauf und Generation daraufhin befragen, was sie zur Analyse des Erkenntnissubjekts beizutragen vermögen. Ich richte also mein Interesse auf die Erkenntnissubjekte und prüfe, ob die genannten Begriffe im Prozess der Selbstaufklärung zu wichtigen Instrumenten werden können.

Da hierbei sofort die Gefahr aufscheint, die Tradition der eitlen Selbstbe Spiegelung einfach fortzuschreiben, greife ich auf einen Beitrag Bourdieus zurück. In einem Artikel aus den frühen 1990ern stellt er zwei Formen der Reflexivität einander gegenüber: narzisstische und wissenschaftliche. *Narzisstische Reflexivität* wendet sich den Erfahrungen des Erkenntnissubjekts zu, allerdings ohne dabei ein erkennbares erkenntniskritisches Projekt zu verfolgen; sie steht daher in der Gefahr, um ihrer selbst willen betrieben zu werden und den *status quo* fortzuschreiben. *Wissenschaftliche Reflexivität* hingegen zielt auf die „Verfeinerung und Verstärkung der Erkenntnismittel“ (Bourdieu 1993: 366) ab – und darauf, die Eigenlogik des wissenschaftlichen Feldes gegenüber Versuchen der Einflussnahme zu schützen. Diese Form von Reflexivität stellt die „charismatische Vorstellung“ (ebd.: 368), die viele Intellektuelle von sich haben, infrage und rechnet mit Kräften, die unerkannt im Rücken der Akteure wirken. Wissenschaftliche Reflexivität im Sinne Bourdieus verfährt daher konsequent „*antinarzisstisch*“ (ebd.): Sie lenkt den Blick auf die sozialen Bedingungen, unter denen Erkenntnissubjekte entstehen; sie sensibilisiert für die Stellung, die sie innerhalb des wissenschaftlichen Feldes einnehmen, und sie erinnert daran, dass das wissenschaftliche Feld nur eines unter zahlreichen sozialen Feldern ist.

Was leisten nun die Begriffe „Biographie“, „Lebenslauf“ und „Generation“, wenn wir versuchen, dem Erkenntnissubjekt und seiner Genese auf die Spur zu kommen? Wenn wir jene Praktiken, Konventionen und Usancen in den Blick nehmen, über die es erzeugt wird – und die uns meist deshalb verborgen bleiben, weil sie unseren Forschungsalltag prägen. Ist diese Trias geeignet, die Konstitution des Erkenntnissubjekts zu erhellen?

* * *

Spricht man ausdrücklich von einem *Erkenntnissubjekt*, wird damit das Augenmerk auf einen Prozess gelenkt, an dessen Ende ein Mensch die Bühne der Wissenschaft betritt und hier *als* Subjekt erkennbar wird. Innerhalb der *scientific community* gehört und gesehen zu werden, hier sprechen zu dürfen, ist an anspruchsvolle Bedingungen geknüpft. Der Subjektstatus wird eben

nicht mit der Geburt verliehen; Subjekt zu sein bedeutet vielmehr, in einem sozialen Feld, das bestimmte Themen bearbeitet und dabei spezifischen Regeln folgt, auf eine charakteristische Weise adressierbar zu sein. Als Erkenntnissubjekt auftreten zu können, ist daher überaus voraussetzungsvoll; es verweist auf soziale Praktiken, über die aus einem vernunftbegabten Zweiteilnehmer ein Teilnehmer an wissenschaftlichen Diskursen wird. Diese Praktiken entziehen sich meist der geläufigen Differenz von Selbst- und Fremdbestimmung. Wie schon die Etymologie nahelegt – lat. *sub-iectum* –, müssen hier zwei gegenläufige Bewegungen zusammengedacht werden: Um als eigenständige Stimme gehört zu werden, müssen zunächst bestimmte Gesetzmäßigkeiten verinnerlicht, müssen Spielregeln inkorporiert und Erwartungen bedient werden. Die eigene Stimme erheben zu können, setzt daher Prozesse der Formatierung voraus und unterstellt, dass machtförmige symbolische Ordnungen ratifiziert und anerkannt werden. Das „Eigene“ kann also nicht „bewahrt“ und tapfer gegen Fremdeinfluss verteidigt werden; das sog. Eigene geht erst aus jenem komplizierten Prozess der Subjektivierung hervor, in dem sich Unterwerfung und Freisetzung wechselseitig durchdringen (vgl. Foucault 2016; Alkemeyer 2013).

Auch wenn diese Rede von wissenschaftlichen Subjektivierungsprozessen – nicht zuletzt mit Blick auf die fachinternen Debatten, die der *Practical Turn* in der Erziehungswissenschaft ausgelöst hat (vgl. Thompson et al. 2014; Alkemeyer/Kalthoff/Rieger-Ladich 2015) – für uns vertraut klingt, ist der nüchterne Blick auf die Akteure des wissenschaftlichen Feldes doch jüngerem Datum. Noch 1935 etwa hielt Fleck fest: „Es ist eine ungewöhnlich interessante Tatsache, wieweit Gelehrte, die ihr ganzes Leben der Aufgabe widmen, Täuschungen von der Wirklichkeit zu unterscheiden, nicht dazu imstande sind, die eigenen Träume über die Wissenschaft von der wirklichen Gestalt der Wissenschaft zu unterscheiden“ (Fleck 1935: 369).

Lange Zeit war das Interesse daran, sich in der Wissenschaft selbst zum Gegenstand zu machen, nicht sonderlich stark ausgeprägt. Es gab zwar vereinzelte Versuche, aber diese blieben randständig. Evident war es die *Ideologie des charismatischen Wissenschaftlers*, die dazu führte, dass jeder Hinweis auf sein Geschlecht, sein Alter, seine soziale Herkunft, seine sexuellen Neigungen oder etwa seine Hautfarbe als „unseriös“ empfunden wurde, als „unschicklich“, als „töricht“ – mithin als eine eigentümliche Form der Befleckung (vgl. Etzemüller 2012: 13 f.).

Welches beträchtliche „analytische[] Potential“ (Etzemüller 2012: 14) indes verschenkt wird, wenn man von den Subjektivierungsprozessen absieht, über die Wissenschaftler/innen gemacht werden, hat der Historiker Thomas Etzemüller eindrucksvoll demonstriert. Am Beispiel von Werner Conze zeigt er, dass ein erfolgreicher Subjektivierungsprozess im Feld der Wissenschaft daran zu erkennen ist, dass hier jemand erkennbar wird, dass er eine Gestalt annimmt, dass er Aufmerksamkeit erringt und schließlich zu einem Subjekt

wird. Dabei muss er ein besonderes Taktgefühl beweisen und zwischen Individualität und Kollektivität zu balancieren verstehen. Er, also Werner Conze, musste, so Etzemüller, „seine Persönlichkeit – Vorlieben, Privatleben usw. – hinreichend auslöschen, um seine Texte vor Kontamination mit Subjektivität zu bewahren, zugleich aber dosiert einsetzen, um seine wissenschaftlichen Aussagen mit der Autorität des Experten zu versehen. Er musste lernen, den Grat zwischen einem zu egozentrischen ‚Ich‘ und einem zu unbekannten ‚Autor‘ zu gehen, also zum ‚Vf.‘ zu werden. Der ‚Vf.‘ ist das Ideal, die wissenschaftliche Markierung eines Subjekts, das sich von einem Irgendjemand erfolgreich zu einem individuellen, depersonalisierten Autor geformt hat.“ Es ist „genau diese Figur [...], [die] dann das Objekt klassischer Wissenschaftlerbiografien“ wird (Etzemüller 2013: 191).

Sucht man nun Wissenschaftler/innen als Ergebnis eines Subjektivierungsprozesses zu begreifen und dergestalt einen Beitrag zur Selbstaufklärung der Wissenschaft zu betreiben – was leisten dann die Begriffe Biographie, Lebenslauf und Generation?

* * *

Ich verändere die Reihenfolge etwas – und beginne mit dem Lebenslauf. Zunächst spricht vieles dafür, dass sich der Lebenslauf in seiner Totalität nicht erfahren lässt: Fasst man darunter die Fülle von „Ereignissen, Erfahrungen, Empfindungen“ (Hahn 2000: 101), die sich einer Person zuordnen lassen, zeigt sich, dass die Zahl dieser Elemente nicht bestimmbar ist. Wir können uns keinen verlässlichen Überblick verschaffen; wir wissen nie, welche Elemente uns zu dem machen, der wir – für uns und für andere – sind. Der Blick auf die zahllosen Elemente eines Lebenslaufs ist je perspektivisch; sie ordnen sich immer wieder neu – und zeigen sich nie in ihrer Vollständigkeit. Ähnlich wie wir unseren „Blutkreislauf“ nie bewusst erleben, können wir – so Hartman Leitner – auch nie die „Totalität der Ereignisse“ erfahren, denen sich ein Lebenslauf verdankt (zit. nach Hahn 2000: 102). Wir *sind* in gewisser Hinsicht dieser Lebenslauf und können ihn uns nur je perspektivisch und ausschnitthaft zu eigen machen.

Gleichwohl pflegen wir nur selten einen spielerischen Umgang mit jenen Ereignissen, aus denen sich unser Lebenslauf zusammensetzt. Das hat seinen Grund darin, dass der Lebenslauf als eine soziale Institution begriffen werden muss: Das ungezwungene Arrangieren der Ereignisse wird kaum einmal dem einzelnen Individuum überlassen; vielmehr werden Erwartungen an eine Abfolge geknüpft. Bestimmte Verkettungen gelten als wünschenswert oder mindestens als legitim, andere als tolerabel, wieder andere erscheinen als problematisch oder gar als justiziabel. Martin Kohli (1985) hat denn auch vom „Lebenslaufregime“ gesprochen: In diesem artikulieren sich gesellschaftliche Kräfte, die an Normierung, Sequenzialisierung und Standardisie-

rung interessiert sind. Auf diese Weise etabliert sich eine symbolische Ordnung, die Übergänge regelt und Abweichungen sanktioniert, die Profile etabliert und Devianz markiert. Die sog. „Institutionalisierung des Lebenslaufs“ (Kohli) nimmt unweigerlich die Gestalt einer Zumutung an: Dem einzelnen Individuum wird zugemutet, diesen durchgesetzten Standards zu entsprechen, die etablierten Normen zu erfüllen und den vorgegebenen Sequenzen zu folgen. Diese formen sich zwar bereichsspezifisch aus – doch es spricht vieles dafür, dass es nur noch wenige gesellschaftliche Bereiche gibt, die eine niedrige Regelungsdichte aufweisen.

Auch die Subjektivierungspraktiken des wissenschaftlichen Feldes kennen Standardisierungen, Sequenzialisierungen und Chronologisierungen. Sie orientieren sich an Lebensaltern und unterstellten Kompetenzen. Die Zumutungen, die hier von „institutionalisierten Lebensläufen“ ausgehen, bestehen darin, die eigenen wissenschaftlichen Aktivitäten an einer definierten Abfolge und einem imaginierten Idealverlauf zu orientieren. So werden bisweilen Altersgrenzen genannt, bis zu denen eine Promotion abgeschlossen oder der Status einer Privatdozentin erreicht sein sollte. Dass diese sog. „Normalbiographie“ die Gründung von Familien nicht vorsah, geriet erst spät in die Kritik. Nicht weniger problematisch ist die Tatsache, dass die prekären Bedingungen, unter denen wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten häufig verfasst werden, lange Zeit dethematisiert wurden (vgl. Bunia 2015).

Auf dieses Phänomen reagierten unlängst drei (jüngere) Kolleg/innen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft: Im Rahmen des DGfE-Kongresses 2016 in Kassel machten sie aktuelle „Politiken des akademischen Mittelbaus“ zum Thema. Sie problematisierten dabei nicht nur die Rede vom „Nachwuchs“, sondern luden auch dazu ein, über die disziplinären „Reproduktions- und Regenerationsbedingungen“ nachzudenken. Sie machten dabei ganz gezielt die ökonomischen Bedingungen zum Gegenstand, unter denen Wissenschaft betrieben wird, und lenkten den Blick auf die sich verschärfenden Konkurrenzbedingungen, aus denen schließlich anererkennungsfähige Erkenntnissubjekte hervorgehen (sollen). Ein Beitrag zur Selbstreflexion war dies insofern, als Carsten Büniger und Sabrina Schenk – ähnlich wie auch Kerstin Jergus – mit diesem Symposium daran erinnerten, dass die Qualität wissenschaftlicher Arbeit auch von zeitlichen und ökonomischen Ressourcen abhängig ist – mithin von der Laufzeit von Verträgen, der Finanzierbarkeit von Publikationen oder etwa der Existenz kollegialer, solidarischer Arbeitsbeziehungen (vgl. Büniger/Schenk/Jergus 2016).

Das Erkenntnissubjekt wird eben auch über Prozesse der Passung erzeugt: Gelingt es der Kandidat/in, einen möglichst lückenlosen „C.V.“ einzu-reichen? Weist das Schriftenverzeichnis sog. „hochkarätige“ Publikationen auf? Wurden fleißig „Drittmittel“ eingeworben? Und Erfahrungen in der Selbstverwaltung gesammelt? Überdies auch die Ergebnisse von Lehrevaluationen beigelegt? Zugleich wird damit auch daran erinnert, dass die Wahl

eines Dissertationsthemas durchaus nicht immer der „Sachlogik“ des erziehungswissenschaftlichen Diskurses geschuldet ist: Manche Themen verdanken sich einer Spekulation auf den künftigen „Marktwert“ und suchen Trends abzuschätzen; andere gehen auf ein Graduiertenkolleg zurück, das die Finanzierung garantiert; wieder andere werden von einem sog. „Doktorvater“ vergeben, der damit eigene Interessen verfolgt (vgl. Etzemüller 2013).

* * *

Auch dem Begriff der Generation eignet eine demystifizierende Qualität. Dass einer der klassischen Texte hierzu – „Das Problem der Generationen“ von Karl Mannheim – in einem Buch aufgenommen wurde, das Studien zur „Wissenssoziologie“ versammelt, ist durchaus kein Zufall. Mannheims Anliegen war der Nachweis der „Seinsgebundenheit aller Ideen“. Anders als die Vertreter des Marxismus, die sich mit der Lehre vom ideologischen Überbau allein auf die Klassenlage kaprizierten (vgl. Eagleton 2000), weitete er diese Perspektive aus – und rechnete auch mit anderen sozialen Entitäten, welche die Produktion der Ideen zu prägen in der Lage sind (vgl. Mannheim 1928).

Ich kann an dieser Stelle Mannheims anspruchsvolles Konzept weder diskutieren noch problematisieren, stattdessen erinnere ich an die wichtigsten Unterscheidungen, mit denen er hier operiert. Generation gilt Mannheim als ein besonderer Typ der „sozialen Lagerung“ (Mannheim 1928: 528). Diese historische Situierung wird von ihm freilich nur als Potenz gedacht: Erst wenn eine soziale Gruppe tatsächlich an signifikanten Ereignissen partizipiert, wenn ihre Mitglieder ein „gemeinsame[s] Schicksal“ aufweisen, entsteht ein „Generationenzusammenhang“ (Mannheim 1928: 547). Dabei wird nicht unterstellt, dass alle Mitglieder eines Generationenzusammenhangs in derselben Weise auf die entsprechenden Ereignisse reagieren: Kommt es zur Ausprägung je spezifischer, deutlich unterscheidbarer Reaktionsmuster, können diese als Indiz für die Entstehung differenter „Generationseinheiten“ betrachtet werden.

Was lässt sich nun im Rückgriff auf das Instrumentarium Mannheims über das Erkenntnissubjekt in Erfahrung bringen? Zunächst liegt es nahe, auch im Feld der Wissenschaft mit der „Seinsgebundenheit von Ideen“ zu rechnen. Wir sollten also damit rechnen, dass auch die Entstehung von Erkenntnisinteressen nicht allein kognitiven Fähigkeiten und persönlichen Idiosynkrasien geschuldet ist, sondern auch der sozialen Lagerung. Wir müssten dann den Wettstreit der Ideen mit solchen Erfahrungen verrechnen, die zur Bildung von Generationseinheiten führen. Werden historische Ereignisse von einer bestimmten Kohorte auf ähnliche Weise erlebt und dergestalt spezifische Erfahrungen geteilt, kann es zur Ausprägung von verwandten Dispositionsgefügen, von habituellen Affinitäten kommen. Und diese schlagen sich eben nicht allein in der (ähnlichen) Beurteilung politischer Ereignisse nieder,

sondern auch in jener theoriepolitischer Fragen. Ich verweise zu diesem Zweck nur auf die Debatten, die sich Ende der 1970er Jahre an dem Kongress „Mut zur Erziehung“ entzündeten. Die erhitzten Diskussionen darüber, wie künftig Erziehungswissenschaft zu treiben und welche Rolle der Tradition beizumessen sei, vermag kaum zu erklären, wer hier nur rein sachlogische Argumente betrachtet (vgl. Fend 1984). Bestimmte Empfindlichkeiten sind, das wäre von Mannheim zu lernen, eben auch der Zugehörigkeit zu einer „Generationeneinheit“ geschuldet.²

Wenn wir diese Überlegungen in die Gegenwart hinein verlängern und damit rechnen, dass auch wir, die Wissenschaftssubjekte, auf eine spezifische Weise „sozial gelagert“ sind, fällt auf den pädagogischen Diskurs ein neuer Blick. Die Kämpfe um die Definitionshoheit gehören dann nicht länger der Vergangenheit an: Wurde in den 1970ern über den „Mut zur Erziehung“ und die Kritische Theorie, in den 1980er Jahren hingegen insbesondere um feministische Pädagogik gestritten, entzündete sich in den 1990er Jahren der Streit am Poststrukturalismus oder an der Systemtheorie (vgl. Rieger-Ladich 2014). Diese Positionen gerieten in den vergangenen Jahren nun ihrerseits in die Kritik jener, die mit guten Argumenten die Berücksichtigung rassismuskritischer, postkolonialer Perspektiven einfordern (vgl. Castro Varela/Mecheril 2016). Nicht selten treffen in diesen Konflikten jüngere Kolleg/innen auf ältere.³

* * *

-
- 2 Es zeigt sich also, dass das Konzept der Generation geeignet ist, einen Beitrag zur Aufklärung des pädagogischen Diskurses zu leisten. Dies war auch das Anliegen des Vortrags, den Jürgen Wittpoth im Rahmen des Hamburger DGfE-Kongresses hielt. Die Verantwortlichen des Kongresses hatten im Titel die Begriffe „Medien“ und „Generation“ kombiniert und dazu eingeladen, über neue Praktiken des Mediengebrauchs nachzudenken. In Anspielung auf eine seinerzeit populäre Vorabendserie referierte Wittpoth zum Thema „Gute Medien, schlechte Medien?“ und plädierte dafür, ästhetische Einstellungen, soziale Milieus und die Generationszugehörigkeit nicht länger getrennt voneinander zu diskutieren, sondern diese systematisch aufeinander zu beziehen. Er wies dabei nicht nur nach, dass vermeintlich „gute“ und „schlechte“ Medienpräferenzen signifikant mit dem „oben“ und „unten“ innerhalb der gesellschaftlichen Hierarchie korrelieren (1999: 213); er zeigte auch auf, dass in der Debatte um den Gebrauch von Medien die Vertreter/innen unterschiedlicher Generationen aufeinandertreffen – und dabei Kämpfe um die „Definitions-macht“ (ebd.: 215) austragen.
 - 3 Ich räume gerne ein, dass ich das während der Qualifikationsphase nicht anders erlebt habe: Als ich 2004 mit Norbert Ricken einen Band mit Foucault-Lektüren herausgab, war dies *auch* Ausdruck des Ärgers darüber, dass die Mehrheit in der Generation unserer akademischen Lehrer/innen nur Humboldt und Herbart, Hegel und Schleiermacher zu kennen schien. In den Debatten um Michel Foucault, Pierre Bourdieu oder Judith Butler, die seither geführt wurden, artikulierten sich daher nicht nur Differenzen inhaltlicher Art; es ging (und geht) hier nicht allein um Argumente, sondern auch um die Ansprüche der *next generation*.

Und damit komme ich zur dritten Vokabel. Eine Biographie entsteht, wenn sich ein Individuum dem eigenen Lebenslauf zuwendet und dessen Elemente zu verstehen versucht. Verständlich wird dies, wenn man berücksichtigt, dass die Zahl der Ereignisse, aus denen sich ein Lebenslauf speist, nicht präzise bestimmt werden kann. Genau dies betreibt nun eine Biographie: Sie organisiert Komplexität; sie macht handhabbar, was sich unserem Überblick entzieht; sie verwandelt das Chaos der einzelnen Elemente in eine Struktur. Eine Biographie schluckt Komplexität und stiftet Ordnung (vgl. Etzemüller 2013).

Dies geschieht meist anlassbezogen. So hat Alois Hahn den Vorschlag gemacht, jene Institutionen, welche uns dazu anhalten, „Biographiegeneratoren“ (Hahn 2000: 100 ff.) zu nennen. Damit wird der Sachverhalt bezeichnet, dass es soziale Einrichtungen gibt, die uns darauf verpflichten, die ungeordneten Elemente eines Lebenslaufes in eine erkennbare Gestalt zu überführen. Wir sehen uns also immer wieder empfindlichen Kohärenzzumutungen gegenüber. Wenn wir eine Beichte ablegen, Tagebuch führen oder vor Gericht geladen werden, sind wir stets gehalten, uns als ein „Jemand“ zu präsentieren, als ein Individuum, das in der Lage ist, zu seinen Handlungen Motive zu benennen, das mit Kausalannahmen operieren kann, das zu erklären vermag, wie eine Handlung zustande kam.⁴

Genau diese Stiftung von Kohärenz ist es, welche das Erkenntnissubjekt für das Genre Biographie so empfänglich werden lässt. Im Rahmen eines Bewerbungsverfahrens für eine Professur wird eben nicht nur die Präsentation eines lückenlosen Lebenslaufs verlangt; es wird von den Kandidat/innen auch erwartet, sich als ein Jemand vorzustellen, als eine eigenständige Person, die mehr ist als die Summe der eingereichten Unterlagen. So kann auch das Gespräch mit einer Berufungskommission als veritabler Biographiegenerator betrachtet werden: Nach der öffentlichen Diskussion des Fachvortrags interessieren dann – im kleineren Kreis – weniger methodische Fragen oder die exakte Höhe der eingeworbenen Drittmittel. Dann beginnt es zu menscheln; dann will man und frau wissen, wen man hier eigentlich vor sich hat, versucht von den Antworten abzuleiten, wie es bei der potentiellen Kolleg/in

4 Das gilt in vergleichbarer Weise auch für die Psychoanalyse und lässt sich an Tony Soprano studieren. Die Hauptfigur der Mafia-Serie *The Sopranos* besucht regelmäßig Dr. Jennifer Melfi, weil er sich seine Panikattacken nicht erklären kann. Er begreift seine eigenen Handlungen nicht; er ist sich selbst ein Rätsel. Dr. Melfi, seine Psychoanalytikerin, kann daher als personalisierte Form eines Biographiegenerators betrachtet werden: Sie sucht Zusammenhänge zu erkennen, wo Tony nur Chaos zu sehen vermag; sie sucht eine Logik der Kausalität einzuführen und Handlungen in Beziehung zueinander zu setzen, wo er nur unmotivierte, rätselhafte Gefühlsausbrüche beobachtet. Sie bemüht sich also darum, ausgewählte Elemente seines Lebenslaufs auszuwählen und ein Narrativ zu etablieren, das es dem Mafioso erlaubt, die eigenen Dispositionen und Handlungen zu verstehen (vgl. Rieger-Ladich 2017).

um Integrität und Kollegialität bestellt ist. In den Fokus geraten damit auch jene Eigenschaften einer Person, die sich in einem CV eben nicht niederschlagen. Abweichungen und Besonderheiten von dem imaginierten Lebenslauf können nun sogar interessant werden, geht es doch auch darum, eine/n originelle/n, anregende/n, vielleicht sogar etwas unkonventionelle/n Kolleg/in zu gewinnen. Und so sieht sich das Wissenschaftssubjekt in einer Bewerbungssituation mit einer durchaus paradoxen Erwartungshaltung konfrontiert: Zum einen soll es die in der Ausschreibung definierten Voraussetzungen erfüllen, den Normen der Disziplin entsprechen und die etablierten Standards souverän bedienen, zum anderen soll es aber darin nicht aufgehen – es soll sich doch, in gewissem Maße, auch als originell und unverwechselbar erweisen. Das Wissenschaftssubjekt soll die Normen zwar erfüllen, aber nicht in ihnen aufgehen – sich also einen Rest Individualität bewahren, sich als eine Person erweisen (vgl. Etzemüller 2015). Das ist die komplexe Erwartungshaltung, die freilich nicht offen kommuniziert werden kann. Und genau darauf antwortet die Kandidat/in mit der Arbeit an der eigenen Biographie (und investiert Zeit in die Pflege der Homepage, aktualisiert regelmäßig das Schriftenverzeichnis, lässt sich auch bei weniger anregenden Tagungen blicken ...).

Dass die Biographie dabei auch zu einem erkenntniskritischen Werkzeug ausgearbeitet werden kann, hat Pierre Bourdieu zu zeigen versucht. Er hat nicht allein die „biographische Illusion“ scharf kritisiert (Bourdieu 1990), sondern auch ein alternatives Modell zu den bekannten Wissenschaftlerbiographien zu entwickeln versucht (vgl. Müller 1993). Seine Abschiedsvorlesung am Collège de France könnte man als eine konsequent anti-narzisstisch verfahrenende Autobiographie in erkenntniskritischer Absicht bezeichnen. Im Wissen um die beträchtlichen Versuchungen der Autobiographie (vgl. Schöttler 2008) wendet er sich hier seiner Kindheit und Jugend zu, rekonstruiert den eigenen Bildungsgang, mustert die Etappen seiner akademischen Karriere – und versucht dabei jenen sozialen Kräften auf die Spur zu kommen, die ihn zu einem erkennbaren Wissenschaftssubjekt werden ließen. Über weite Strecken gelingt es ihm dabei tatsächlich, sich als einen Akteur zu begreifen, der von den habituellen Dispositionen, die er seiner bäuerlichen Herkunft aus dem Béarn verdankt, nicht weniger geformt wird als von den Prägekräften des pädagogischen und des wissenschaftlichen Feldes (vgl. Bourdieu 2002).

Bourdieu unterzieht mit seiner Sozioanalyse die Ideologie des charismatischen Meisterdenkers einer Dekonstruktion. Er versucht im Medium einer Anti-Biographie eine „Auto-Analyse“ zu betreiben, die Selbst-Objektivierung der eigenen Person. Dass diese zuweilen auch an ihre Grenzen gerät, muss nicht überraschen. Darauf hat Didier Eribon in einem Text hingewiesen, der ein ähnliches Ziel verfolgt: In seiner „Rückkehr nach Reims“, die ebenfalls als autobiographischer Versuch der Selbstaufklärung

gelesen werden kann, weist er Bourdieu nach, dass dessen Rekonstruktion seines Konflikts mit Foucault nicht gänzlich frei ist von homophoben Klischees (vgl. Eribon 2016).

* * *

Begreift man die Konzepte Biographie, Lebenslauf und Generation nun als erkenntniskritische Instrumente, um jenen Subjektivierungspraktiken auf die Spur zu kommen, die dazu führen, dass erkennbare und anererkennungsfähige Subjekte die Bühne des wissenschaftlichen Diskurses betreten, zeigt sich, dass diese Trias nicht eben wenig leistet: Sie zeigt uns als vielfältig situierte Subjekte (vgl. Haraway 2015) und erinnert einmal mehr daran, wie hoch noch immer die Hürden sind, um sich am wissenschaftlichen Spiel zu beteiligen. Sie deckt überdies auf, wie voraussetzungsreich und steinig der Weg für jene ist, die aus sozialen Milieus stammen, bei denen viele Ressourcen – insbesondere ökonomisches und kulturelles Kapital (vgl. Engler 2001) – knapp sind. Auf diesen Zusammenhang verweist auch Didier Eribon, der aus einer proletarischen Familie stammt und in seinem autobiographischen Essay einräumt, sich für seine soziale Herkunft immer geschämt zu haben. Er schreibt: „Ich hatte Zeit gebraucht, um in meinem eigenen Namen zu denken. Denn um sich legitim zu fühlen, muss man notwendigerweise von seiner gesamten Vergangenheit, von der sozialen Welt, von den Institutionen legitimiert worden sein. Trotz meiner ziemlich überspannten Jugendträume ist es mir nicht leicht gefallen, mich befähigt – das heißt von der Gesellschaft autorisiert – zu fühlen, Bücher zu schreiben, theoretische noch dazu.“ Und er fährt – mit einem kontrastierenden Blick auf Jean-Paul Sartre, der auf direktem Wege an die Universität fand – fort: „Bei uns zu Hause gab es in meiner Kindheit keine Bücher. Niemand ‚erwartete‘ mich [...].“ (Eribon 2016: 228).

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. In: Ders./Budde, G./Freist, D. (Hrsg.): *Selbst – Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 33-67.
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: *Bios: Zeitschrift für Biographieforschung, oral history und Lebensverlaufsanalysen* 3, 1, S. 75-82.
- Bourdieu, Pierre (1993): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Ders. *Kultur, soziale Praxis, Text: die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, S. 365-373.
- Bourdieu, Pierre (2002): *Ein soziologischer Selbstversuch*. Übers. von Stephan Egger. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin/Schenk, Sabrina (2016): Prekäre Pädagogisierung. Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen „Nachwuchses“. In: *Erziehungswissenschaft* 27, 53, S. 9-19.
- Bunia, Remigius (2015): Von Häuptlingen und den übrigen Forschern. In: *Merkur* 69, 793, S. 17-29.
- Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Eagleton, Terry (2000): *Ideologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Engler, Steffani (2001): „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK.
- Eribon, Didier (2016): *Rückkehr nach Reims*. Übers. von Tobias Haberkorn. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Etzemüller, Thomas (2012): *Biographien. Lesen – erforschen – erzählen*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Etzemüller, Thomas (2013): Der Vf. Als Subjektform. Wie wird man zum „Wissenschaftler“ und (wie) lässt sich das beobachten? In: Alkemeyer, Th./Budde, G./Freist, D. (Hrsg.): *Selbst – Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 175-197.
- Etzemüller, Thomas (2015): Ins »Wahre« rücken. Selbstdarstellung im Wissenschaftsbetrieb. In: *Merkur* 69, 797, S. 31-47.
- Fend, Helmut (1984): *Die Pädagogik des Neokonservatismus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Fleck, Ludwik (1935): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Basel: Schwabe.
- Forneck, Hermann/Wrana, Daniel (2005): *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Foucault, Michel (2016): *Subjektivität und Wahrheit. Vorlesung am Collège de France 1980-1981*. Übers. von Andrea Hemminger. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Griem, Julika/Knepel, Ruth/Wilm, Jan (2015): Zwischen Netz und Nest. In: *Merkur*, 69, 6, S. 83-90.
- Hahn, Alois (2000): *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Haraway, Donna (1995): *Situiertes Wissen*. In: Dies: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/Main: Campus Verlag, S. 73-97.
- Jergus, Kerstin (2016): *Wissenschaft und Leistung. Subjektivierung im wissenschaftlichen Raum*. In: Bünger, C./Hoffarth, B./Mayer, R. (Hrsg.): *Leistung – Anspruch und Scheitern. Wittenberger Gespräche IV* (online Publikation, i.E.).
- Kaube, Jürgen (2014): *Max Weber. Ein Leben zwischen den Epochen*. Berlin: Rowohlt Verlag.
- Kohli, Martin (1981): „Von uns selbst schweigen wir“: Wissenschaftsgeschichte aus Lebensgeschichten. In: Lepenies, W. (Hrsg.): *Geschichte der Soziologie: Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 428-465.
- Kohli, Martin (1985): *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, 1, S. 1-29.
- Luhmann, Niklas (2002): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Mannheim, Karl (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie 7, 2 (S. 158-185) und 3 (S. 310-330).
- Mannheim, Karl (1931): Wissenssoziologie: ein Beitrag zur Wirtschaftssoziologie. Stuttgart: Enke.
- Müller, Albert (1993): Alte Herren/Alte Meister. ‚Ego-Histoire‘ in der österreichischen Geschichtswissenschaft. Eine Quellenkunde. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 1, 4, S. 120-133.
- Rieger-Ladich, Markus (2009): Verstrickung und Verantwortung. Typen und Quellen wissenschaftlicher Reflexivität. In: Ricken, N./Röhr, H./Ruhoff, J./Schaller, K. (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käthe Meyer-Drawe. München: Fink, S. 315-325.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, Beiheft, S. 66-84.
- Rieger-Ladich, Markus (2016): Schmutzige Wissenschaft. Blumenberg, Koselleck und die Idee der Interdisziplinarität. In: Zeitschrift für Ideengeschichte, Heft x/2, S. 93-100.
- Rieger-Ladich, Markus (2017): Eine schmerzhaftes Lektion: Tony Soprano als alter ego. In: Thompson, Ch./Schenk, S. (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 237-249.
- Schäfer, Hilmar (Hrsg.) (2016): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript.
- Schöttler, Detlef (2008): Die autobiographische Versuchung. In: Lüdtke, A./Prass, R. (Hrsg.): Gelehrtenleben. Wissenschaftspraxis in der Neuzeit (Festschrift Hand Medick). Köln: Böhlau Verlag, S. 131-140.
- Thomä, Dieter/Schmid, Ulrich/Kaufmann, Vincent (2015): Der Einfall des Lebens. Theorie als geheime Autobiographie. München: Hanser.
- Weber, Max (1930): Wissenschaft als Beruf. München/Leipzig: Duncker & Humblot.
- Wittpoth, Jürgen (1999): Gute Medien, schlechte Medien? In: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 209-222.

Biografische Ressourcen der älteren Generation für die Begleitung von Übergängen im Lebenslauf jüngerer Generationen durch Mentoring im Wissenschaftsbetrieb

Einleitung

Mentoring als besonderes Beratungsformat für Übergangsprozesse im Lebenslauf wird getragen durch den Generationenbegriff. Denn eine Voraussetzung für Mentoring ist, dass eine erfahrene – meist ältere – Führungskraft eine Berufsanfänger/in – meist jüngere – im Übergang von einer Lebensphase in die nächste Beratungs- und Unterstützungsleistungen anbietet. Ein Mentor bzw. eine Mentorin lässt sich als eine Person beschreiben, die mit Erfahrungen, Wissen und Reputation ausgestattet, Nachwuchskräften Entwicklungs- und Aufstiegschancen ermöglichen kann. Von Mentorinnen und Mentoren wird erwartet, dass sie ihre Mentees sozial und emotional im Übergang in einen neuen beruflichen Lebensabschnitt begleiten, der ohne sie weniger leicht und weniger effektiv gewesen wäre. Solche Förderbeziehungen können formell im Rahmen eines Mentoringprogramms oder aber auch informell laufen. Prinzipiell haben auch Vorgesetzte Mentorenaufgaben, die sie tatsächlich aber nicht immer praktizieren.

Im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Bildungsberatung an der UDE gehört Mentoring als Format des intergenerationalen Lernens, insbesondere des Lernens aus Erfahrung, schon lange zum Forschungsthema (vgl. Schlüter 2017a). Bei uns wird es eingeordnet einerseits zur Biographieforschung, denn Mentoring bezieht sich auf biografische Themen. Oder wie Michaela Harmeier in einem Aufsatz ausführte: Mentoring nimmt „generative Themen“ (Harmeier 2011) auf. Andererseits wird Mentoring als besonderes Format der Bildungsberatung eingeordnet (Schlüter 2010). Das Besondere daran ist, dass in diesem Lern- und Beratungsformat die Biografie der jeweiligen Mentoren und Mentorinnen als Ressource für Gespräche dient. Damit ist eine Form des Lernens aus der Erfahrung und dem Wissen anderer gemeint. Es geht dabei nicht um die unreflektierte Übernahme von Erfahrungen, sondern um die Reflexion von Erfahrungen als Angebot für Ideen und Überlegungen der beruflichen Planung der Mentees. Die „neue“ Generation lernt von der meist älteren Generation in einem fortlaufenden Gesprächsprozess. D.h. es handelt sich in Mentoring-Programmen um einen Generationenbegriff, der tendenziell pädagogisch im Sinne einer Unterstützungsleistung ausgerichtet ist (vgl. Franz 2014: 46 ff.). Im Gegensatz zum genealogischen

Generationenbegriff (ebd.) wird das einzugehende Generationenverhältnis – beruhend auf einem vorausgehenden Matching – freiwillig aufgesucht und sozial über ein Programm gerahmt. Wie, auf welche Weise dabei beraten und gelernt wird, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

Zunächst werden Fragestellung und Erkenntnisinteresse formuliert sowie das methodische Vorgehen benannt, um die Ausführungen zum Thema zu strukturieren. Mentoring wird aus der Perspektive der Organisation des Programms aufgenommen, auch um die Bildungsprozesse, die in diesen Programmen möglich und nötig sind, auf das Feld von Beratung beziehen und als Gegenstand einordnen zu können. Mentoring als Maßnahme braucht ein Management, das aus sich heraus den Anschluss an die Hochschulentwicklung zu leisten hat. Das in diesem Bereich geschöpfte Erfahrungswissen der letzten Jahre wird beispielhaft aufgenommen, um über intergenerationelles Lernen Erwachsener Erkenntnisse zu gewinnen.

Die Hypothese dazu heißt, dass Lernen und Beraten im Mentoring als biografische Ressourcenmobilisierung für Entscheidungen für den weiteren Lebenslauf verstanden wird. Um diese Hypothese zu diskutieren, werden neben den bisherig erarbeiteten Forschungsergebnissen im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Bildungsberatung drei aktuelle – im Sommer 2016 geführte – Leitfaden-Interviews mit den Koordinatorinnen als Expertinnen von Mentoring-Programmen an den Universitäten Bochum, Dortmund und Duisburg-Essen herangezogen. Die Aussagen der Koordinatorinnen, die für diesen Aufsatz lediglich auszugsweise ausgewertet werden konnten, werden für die Beantwortung der Fragestellungen meist zusammenfassend genutzt. Die drei Koordinatorinnen verfügen über langjährige Erfahrungen im Planen, Gestalten und Innovieren von Mentoringprozessen. Ihre Perspektive auf Mentoring ist eine Innensicht aus der Organisation. Ihr professionelles Interesse besteht in dem fortwährenden Gelingen der Programme und damit an der stetigen Anpassung an strukturelle Veränderungen bezogen auf institutionelle und individuelle Erwartungen an die Nachwuchsförderung im Wissenschaftsbetrieb. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich einerseits auf die Frage, wie eine Ressourcenmobilisierung geplant bzw. aktiviert werden kann. Andererseits ist der organisationale Rahmen zu erfassen, in dem Mentoringprozesse gemanagt werden können. Verbunden damit ist das Interesse, über den Stellenwert von Mentoring für die Erwachsenenbildung nachzudenken.

1. Erfahrungen und Entwicklungen zu Mentoring aus 12 Jahren am Beispiel von ScienceCareerNet Ruhr

Mentoring versteht sich generell als Personal- und Organisationsentwicklungsinstrument und speziell als Instrument zur Unterstützung von Frauen, die in der Wissenschaft Karriere machen wollen. Die Einführung von Mento-

ring-Programmen lässt sich insgesamt als Reaktion auf unbefriedigende Prozesse der personalen Förderung in Organisationen deuten, in der Genese auch als Reaktion auf die mangelnde Eingebundenheit von Frauen in traditionell männliche Seilschaften. Mentoring ist mittlerweile selbstverständlicher Bestandteil der Förderung an allen Hochschulen geworden. Ihre Historie und Vielfalt ist im „Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft“ (vgl. Petersen et al. 2017) dokumentiert. Mentoring verspricht ein vielfältiges Bildungsprogramm in Abhängigkeit von den jeweiligen Zielgruppen und der jeweiligen Fachkultur. Das Kennenlernen eigener Ressourcen wird ermöglicht, so dass im Prinzip eine (neue) bewusste Modellbildung für weitere Lernprozesse angestoßen werden kann, immer vorausgesetzt, dass es eine Bereitschaft von beiden Seiten, also von Mentor/in und Mentee, gibt, sich auf einen solchen Prozess einzulassen. Verbunden damit ist die bewusste Erweiterung des beruflichen Netzwerks für die Mentees. D.h. Mentoring ist eine anspruchsvolle Aufgabe für Mentorinnen und Mentoren sowie Koordinatorinnen und Koordinatoren.

Das in diesem Beitrag zentral im Blick stehende Mentoring-Programm der Universitäten Bochum, Dortmund und Duisburg-Essen wurde 2004 von den Gleichstellungsbeauftragten der drei Universitäten ins Leben gerufen (vgl. Klees-Möller 2006). Das sogenannte „Mentoring hoch drei“ wurde nach den ersten Erfahrungen als Basis weitergeführt, aber für ein Karriereentwicklungsprogramm, das ScienceCareerNet Ruhr, erweitert und als eigene Organisationseinheit verortet. Darüber hinaus wurde für jede der drei Universitäten eine zielgruppenspezifische Zuständigkeit für Fachkulturen verankert. So sind die Naturwissenschaften in Bochum, die Ingenieurwissenschaften in Dortmund und die Geistes-, Sozial- und Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen platziert worden. Seit 2009 besteht dieses einzigartige Modell, das sich übergreifend auf diese drei Universitäten im Ruhrgebiet bezieht. Die heutige Universitätsallianz Ruhr hat mit diesem Programm auch deshalb in den vergangenen Jahren häufig gepunktet, weil dieses Modell schon sehr früh zeigen konnte, dass Kooperation zwischen den drei Universitäten sinnvoll möglich ist. Es kann bereits auf erfolgreiche Mentees verweisen, die sich 2015 in einer Broschüre des ScienceCareerNet Ruhr zum Lernergebnis ihres Mentoring-Prozesses äußerten. Bezeichnend ist z. B. folgende resümierende Aussage von Regina Egetenmeyer als Teilnehmerin an diesem Hochschulübergreifenden Mentoring: „Mentoring machte deutlich, dass es Informationen gibt, die nicht in Büchern zu finden sind“ (Universitätsallianz 2015: o.S.). D.h. das Programm hebt darauf ab, dass für eine Entwicklung in der Wissenschaft die persönliche Beziehung ein Plus darstellt, über die für die Karriere gelernt werden kann, und zwar durch die Erfahrungen derjenigen, die diese bereits gemacht haben. Erfahrungen sind Ressourcen.

2. Ressourcen für Mentoring

Eine meiner Fragen in den Expertinnen-Interviews mit den Koordinatorinnen lautete: „Was für Ressourcen müssen Mentorinnen und Mentoren haben, um einen Mentoring-Prozess über einen längeren Zeitraum zu begleiten?“

Aus den drei Interviews lassen sich folgende Ressourcen zusammenfassend herauskristallisieren:

1. Ressource: Zeit haben bzw. sich nehmen als generelle Voraussetzung (viele können oder wollen die Zeit nicht aufbringen) für einen dialogischen Prozess.
2. Ressource: Bereitschaft, sich auf einen intensiven Gesprächsprozess einzulassen, der eine offene Grundhaltung als Beziehungsebene braucht, um zu gelingen. Verwiesen wird darauf, dass eine Förderbeziehung eine Autoritätsbeziehung braucht, keine Machtbeziehung.
3. Ressource: Biographische Erfahrungsaufschichtungen als Ressource im Feld der Wissenschaft, nicht der Beratung als Profession. Die professionellen Berater und Beraterinnen kennen das Feld der Wissenschaft nicht unbedingt, es sei denn, sie sind in der Wissenschaft in der Fachdisziplin Beratung unterwegs.
4. Ressource: Sinnvoll sind erlangte Führungspositionen und Führungskompetenz. Diese wird bei Professoren und Professorinnen unterstellt. Konkret heißt dies, dass sie gute Kommunikationsstrategien haben sollten. Diese beinhalten Feedback geben, auch Kritikgespräch führen können. Wie ausgeprägt solche Kompetenzen vorhanden sind, entscheidet über die wiederholte Hinzuziehung in das Mentoring-Programm.

Die Koordinatorinnen haben über ständiges Feedback einholen von Mentorierten und Mentorierenden dieses Mentoring-Programm gestaltet und im Austausch untereinander immer wieder an neue Anforderungen angepasst. Dafür haben sie regelmäßige Treffen als Lenkungsgruppe durchgeführt. Über Fachbeiräte vor Ort nach den genannten Schwerpunktbildungen haben sie die notwendigen Informationen, die für die unterschiedlichen Fachkulturen relevant sind, eingeholt. Über das Cross-Mentoring entstand mit der Zeit eine selbstverständliche Kooperation zwischen den Akteuren an den Hochschulen, die dazu führte, dass mittlerweile ein Pool von Mentorinnen und Mentoren existiert, der nach Bedarf abrufbar ist. Diejenigen, die aktiv werden, übernehmen diesen Part mit „großer Freude und großem Engagement“ (P 247). Wesentliche Voraussetzung ist dabei die Zeitressource, die die Mentorinnen und Mentoren zur Verfügung stellen. Diejenigen, die sich darauf einlassen, wollen es – so die Koordinatorinnen – von ihrem Selbstverständnis her auf jeden Fall gut machen. Viele Angesprochene signalisieren jedoch auch, dass das Anliegen aus Zeitmangel nicht bzw. nicht immer bedient werden kann.

Wenn man davon ausgeht, dass die Erfahrungen der Mentorinnen und Mentoren, die sie auf dem Weg zur Professur gemacht haben, für die Gespräche mit den Mentees relevant sind, dann lassen diese sich als eine biografische Ressource für das Mentoring im Übergang von Lebensphasen thematisieren. Biographische Kommunikation ist als eine weittragende Kompetenz von Mentoren und Mentorinnen für gelingende Unterstützung im Mentoring anzunehmen. Entscheidend ist, so hat Ines Schell-Kiehl (2005) herausgearbeitet, dass biographische Erfahrungsaufschichtungen einer Mentorin/eines Mentors nicht nur die Motivation mitzumachen steuern, sondern auch deren Bereitschaft, über eigene Erfahrungen nachzudenken und diese auf die aktuellen Erfordernisse für die Mentees zu reflektieren. Die biografischen, auch generativen Themen (z. B. Kinder und Karriere) sind genau so funktional für die Gespräche von Mentorin bzw. Mentor und Mentee wie die Erfahrungen aus der Institution Wissenschaft. Die interviewten Koordinatorinnen betonen, dass der Blick von außen auf den Prozess für die Karriereentwicklung wesentlich ist.

Bereits in den Matching-Prozessen vor Beginn des jeweiligen Programms, die die Tandems von Mentor/in und Mentee zusammenbringen, werden die von den Koordinatorinnen ausgewählten Mentees gefragt: „Was wollen Sie wissen?“ und „Welche Erfahrungen sollte ihr Mentor haben?“. Gesucht werden Mentoren und Mentorinnen nicht unbedingt aus demselben Fachgebiet. Zu enge Fachnähe ist nicht erwünscht, um Konkurrenzen zu umgehen. Wenn es beispielsweise um die Promotion geht, wird die originäre fachliche Zuständigkeit des Doktorvaters bzw. der Doktormutter und der Vorgesetzten ausgegrenzt. Beim Mentoring geht es primär um die strategische Ausrichtung für den Weg in die Wissenschaft, nicht um das fachliche Thema.

3. Ressourcen der Mentorinnen und Mentoren und Chancen ihrer Mobilisierung für den Prozess der Unterstützung der Mentees

Mentorinnen und Mentoren haben aufgrund dessen, das sie ihre eigenen Erfahrungen reflektiert haben, einen Blick auf den wissenschaftlichen Nachwuchs entwickelt. Im Austausch mit den Koordinatorinnen erzählten sie: Wenn man sich daran erinnert, wer einen auf dem Weg in die Wissenschaft unterstützt hat, entstehen Vorstellungen darüber, was nützlich sein könnte. Auch worauf zu achten ist.

Im Rahmen des Mentoring beginnen Mentorinnen und Mentoren daher das Gespräch häufig, indem sie sagen: „bei mir war das so...“. Gemeinsam kann eine Transformation von früheren Lebensumständen auf aktuelle Bedingungen geleistet werden. Ein Transfer von nicht aufgeschriebenen Wissensbeständen ist Bestandteil dieser Gespräche. Wichtige Aspekte, die er-

reicht werden können, sind über die Darstellung solcher Begebenheiten die Schärfung des eigenen Profils vor dem Hintergrund der gegenwärtigen gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen für Wissenschaftskarrieren sowie die Steigerung des Selbstbewusstseins für die nächsten Karriereschritte. Dafür sind auch weitere Fragen – wie die folgende – zu beantworten. Welche Ressourcen bringt jemand mit, der bzw. die in der Wissenschaft reüssieren will?

Innere und äußere Ressourcen sind wichtig für das Selbstmanagement, für die individuelle Entwicklung und für die Lernkultur einer Organisation. D.h. mit der Förderung der persönlichen Entwicklung verbunden ist auch der organisationale Blick auf die Hochschulen und damit auf die wissenschaftliche community, denn im Prinzip hat jede Organisation ein Interesse an sehr gut qualifizierten Nachwuchskräften (vgl. auch Schlüter/Berkels 2014).

Einig sind sich die Koordinatorinnen, dass der Wissenschaftsbetrieb sich in den letzten Jahren stark verändert hat. Vor allem bezogen auf die Beschleunigung von Zeitgefühlen entstand die Situation, keine Zeit für die selbstverständliche Qualifizierung des Nachwuchses zu haben. Daher braucht es mehr noch als zu früheren Zeiten diejenigen, die sich Zeit nehmen, ihr Wissen um die Regeln, die an Hochschulen herrschen, weiterzugeben. Dem Nachwuchs fehlen oft Erfahrungen in Organisationen. Viele Regeln bleiben ihm lange Zeit unbekannt. Die meisten haben auch kein Netzwerk, das ihnen weiterhilft. Da oft auch die Resonanz auf ihre Forschungsarbeiten fehlt, kennt der Nachwuchs selten bis kaum seine eigenen Potentiale, daher ist eine Ressourcenmobilisierung eine wichtige Aufgabe. Dafür ist der Einsatz verschiedener Rollen durch die Mentorinnen und Mentoren sinnvoll.

Rollen, die im Mentoring von den Mentorinnen und Mentoren eingenommen werden (können), lassen sich benennen als Wissensvermittler/innen, Unterstützer/innen, Begleiter/innen, Ratgeber/innen, Übungspartner/innen, Karriereberater/innen, Türöffner/innen (vgl. Forum Mentoring 2014). Auszudifferenzieren sind sicherlich die Vorstellungen, was alles als Unterstützung verstanden werden kann. Auch was Beratung in diesem Kontext meint, kann davon abhängen, welche Funktion das Beratungsgespräch haben soll. Es kann dem Ziel der Klärung der Berufsvorstellungen dienen, aber auch der Thematisierung der noch zu entwickelnden Kompetenzen, um dem Berufsziel näher zu kommen.

Eine zentrale Aktivierung wird im Programm dadurch vorgenommen, dass die Mentees die Gespräche mit den Mentorinnen und Mentoren vorzubereiten haben. Ihnen wird vermittelt, dass sie der aktive Teil in dem Tandem sind. Durch die Vorbereitung auf die Gespräche wird einerseits ein Bewusstwerdungsprozess über die eigenen zu klärenden Fragen angestoßen, andererseits lassen sich darüber auch deren Gesprächsführungskompetenzen steigern (Z 407 ff.). So formuliert eine der Koordinatorinnen:

„wir gehen davon aus, dass die Mentees die Gespräche führen. Die Mentees haben die Aufgabe sich gut vorzubereiten, um die Themen anzusprechen, die sie wissen wollen. Wir machen die Mentees fit. Wir machen ihnen klar, dass sie der aktive Teil im Mentoring sind. Ihre Mentorinnen haben weniger Zeit als sie, also sollten sie vorbereitet in das Gespräch gehen...“ (Z 237 ff.).

Eine andere erläutert, dass die Mentees in den Gesprächen informelles Wissen über Strukturen und Spielregeln im Wissenschaftsbetrieb erhalten können, und

„in einem persönlichen, von Vertrauen getragenen Gespräch ... sollen sie auch über ihre Ängste sprechen können und ihre Unsicherheiten, vor allen Dingen auch ihr Nicht-Wissen offenbaren können, in diesem angstfreien Raum“ (P 30-36). Das dahinter liegende Ziel ist die Gewinnung von Sicherheit, um die nächsten Schritte gehen zu können (P 72).

Ohne Zutrauen zueinander sind solche Gespräche kaum möglich. Um solche Offenheit herstellen zu können, brauchen Mentees manchmal Hinweise über Fragemöglichkeiten bzw. Fragetechniken. Die Türöffnung im Gespräch lässt sich von Seiten der Mentees durch für dieses Feld charakteristische Frage beginnen, nämlich mit der Frage: „Wie haben Sie das gemacht?“.

4. Generatives Tun zwischen Pflicht und Ehre

Ältere Forscher und Forscherinnen haben Kompetenzen ausgebildet. Sie haben Erfahrungen gemacht, wie sie theoretisch und methodisch zu Ergebnissen kommen und wie sie sie in der wissenschaftlichen community präsentieren. Im Wissenschaftsbetrieb geht es immer wieder darum, an die wissenschaftlichen Erkenntnisse früherer Forschungen anzuknüpfen. Und dies unter Konkurrenz- und Kooperationsbedingungen ethisch verantwortlich zu bewältigen. Vorgesetzte nehmen in vielerlei Hinsicht Einfluss auf ihre Mitarbeiter/innen und Promovierenden. Ihre Haltung muss manches Mal ambivalent sein. Ihre Beziehungen sind tendenziell auch Machtbeziehungen, denn die Abhängigkeitsverhältnisse sind aufgrund der Beschäftigungsbedingungen gegeben. Mentorinnen und Mentoren dagegen sollten nach den Erfahrungen der Koordinatorinnen Personen sein, „die andere wachsen lassen und nicht [...] solche, die strukturelle Macht über sie besitzen“ (vgl. auch Petersen/Sauerwein 2010: 4).

Die Unterschiede zwischen Vorgesetzten und Mentor/inn/en liegen darin, dass letztere von außen auf die Entwicklungsmöglichkeiten schauen können, während die direkten Vorgesetzten die inneren Strukturen mitprägen. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind daher tendenziell geneigt, Vorgesetzte nicht über fehlende Fähigkeiten und Kenntnisse zu informieren. Auch über biogra-

phische Ereignisse teilen sie eher sparsam etwas mit. Schließlich wollen sie ihre Chancen auf Weiterbeschäftigung nicht minimieren.

Mentorinnen und Mentoren stellen dagegen eher die nicht nur zeitlichen Räume zur Verfügung, sondern können sich auch den Ängsten und Belangen der jüngeren Generation zuwenden. Sie können offen für biographische Fragen sein (Z 336). Indem sie zwischen den eigenen und den aktuellen Bedingungen für Entwicklungsprozesse vergleichen können, entsteht biographische Kommunikation zwischen den Generationen. Eine Koordinatorin formulierte:

„das Biographiewissen passiert im Mentoringprozess selbst. Sie erkennen, dass ihre Biographie nicht mehr vergleichbar ist mit der der Mentees.... Bezogen auf Verträge usw. Die Unterschiede zwischen damals und heute werden ganz sicher thematisiert...“ (Z 319 ff.).

Ein weiterer angesprochener Unterschied besteht darin, dass das Besondere am Mentoring ist, dass Mentoring mit Ehre und nicht mit Pflicht verbunden ist. Das Ehrenamtsgefühl ist für Mentorinnen und Mentoren wichtig. Es ist ein generatives Tun. Es macht Mentorinnen und Mentoren glücklich, wenn sie ihre Erfahrungen an die nächste Generation weitergeben können (Z 455-465).

Es ist immer ein Lernprozess für die nächste Generation, denn

„wenn jemand gelernt hat oder erlebt hat, was das bedeutet, wohlwollend und wertschätzend begleitet zu werden, der nimmt das mit in seine zukünftige Rolle...“ (P 424-6).

So lässt sich resümieren, Lernprozesse an Hochschulen sind Lernprozesse zwischen Generationen für die nächste Generation, wenn dies als anspruchsvolle Aufgabe von erfahrenen Älteren für jüngere Erwachsene praktiziert wird. Für die Aufgaben des Mentoring wird nach Auffassung der Koordinatorinnen neben den wissenschaftsbezogenen Kompetenzen auf jeden Fall eine „Lebenswegqualifikation“ (Z 219) gebraucht. Das Selbstverständnis der Koordinatorinnen wird auch im folgenden Abschnitt über die Reflexion ihrer eigenen Tätigkeit nachvollziehbar, das ihr Wissen über Ressourcenbildung bzw. -mobilisierung verdeutlicht.

5. Mentoring-Management

Mentoring-Management braucht nicht allein die immer wieder neue Absicherung am Ort, ob alles gut läuft, sondern je nach strukturellen Neuerungen Nachjustierungen der Stellschrauben, die das Kerngeschäft steuern. Eine davon war in der Vergangenheit beispielsweise die Entscheidung, das Mentoring im ScienceCareerNet Ruhr von etwa einem Jahr Dauer auf zwei Jahre auszudehnen. Dies war das Zugeständnis, dass wissenschaftliche Karrieren viele Jahre Zeit brauchen, um erfolgreich zu werden. Denn die damit verbundenen Wege

zur inneren und äußeren Anerkennung dessen, was ein wissenschaftliches Profil ausmacht, brauchen Zeit. Ein wertschätzender Umgang mit dem Aufbau und Ausbau der Ressourcen der Mentees ist in wenigen Monaten kaum zu leisten. Die Einsicht war: Die Ressource Zeit muss Ernst genommen werden.

Mentoring als Form der Personalentwicklung braucht qualifiziertes Personal, das nicht allein über ein eigenes Studium als Voraussetzung verfügt, sondern auch über Management-Kompetenzen für solche Programme. Von daher lässt sich nachvollziehen, dass diejenigen, die solche Tätigkeiten als Koordinatorinnen ausüben, ein Interesse an Beruflichkeit und damit verbundener Professionalität haben.

Die mittlerweile zahlreichen Koordinatorinnen an den Hochschulen haben daher einen eigenen Bundesverband Mentoring in der Wissenschaft gegründet. Er hat das Ziel, Qualitätsstandards für Mentoring zu diskutieren und zu transferieren. Das Vorstandsteam des Forum Mentoring e.V. hat in der Broschüre „Mentoring braucht Qualität. Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft“ (2014) formuliert, welches Aufgabenprofil ein Mentoring-Management inhaltlich verfolgt. Dazu gehören in Stichworten:

- Zieldefinition und Entwicklung individueller Karrierestrategien
- Ausbau persönlicher Kompetenzen
- Transfer informeller Wissensbestände
- Vernetzung in Wissenschaft und/oder Wirtschaft
- Training/Qualifizierung (Workshops, Exkursionen, Shadowing, Informationsmaterial)
- Coaching (Einzel- und Gruppencoaching durch externe Coaches)
- Networking (Informelle Netzwerktreffen, Moderierte Themenbezogene Netzwerktreffen, Mailinglisten, Datenbanken, Social Media Plattformen).

Über die Nennung solcher Inhalte wird ersichtlich, dass Mentoring-Management eine Berufsperspektive für Erwachsenenbildnerinnen und Weiterbildner nach einem Studium der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung sein kann. Denn solche Studiengänge sollten im Prinzip vermitteln, wie persönliche Kompetenzen angeregt und entwickelt werden können. Die Organisation von Bildungsangeboten mit ermöglichenden Lernprozessen ist schließlich ein zentraler Bestandteil der Erwachsenenbildung. Und Management-Aufgaben sind eine stetige Herausforderung für das Erreichen solcher Ziele, auch in der Erwachsenenbildung.

Da Wissenschaft und Forschung in Zukunft zunehmend interdisziplinär und international zu organisieren sind, ist es zudem sofort nachvollziehbar, dass Management- und Leitungskompetenzen zunehmend als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt werden. Strategische Kompetenz wird als notwendige wichtige Kompetenz definiert, um hochschul- und wissenschaftspolitisch erfolgreich sein zu können. Unabhängig davon, dass dies auch schon früher ein voraussetzungsvolles Engagement zur Durchsetzung von Ideen

war, zielt diese Aussage darauf ab, dass der wissenschaftliche Nachwuchs auf jeden Fall dafür ausgebildet und trainiert werden soll, um diese beschriebene Zukunft zu meistern. Eine wichtige Voraussetzung, dass solche Prozesse der Kompetenzentwicklung angeregt und begleitet werden können, ist ein professionelles Mentoring-Management an den Hochschulen. Es sollte von der Erkenntnis profitieren, dass biographische Lern- und Bildungsprozesse qualitativ besonders gelingen, wenn die vorhandenen Potentiale des wertschätzenden Umgangs zwischen der erfahrenen Generation einerseits und der nachwachsenden Generation andererseits zur Begegnung kommen.

Literatur

- Forum Mentoring e.V. (2014): Mentoring mit Qualität. Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft. Würzburg, 5. Aufl.
- Franz, Julia (2014): Intergenerationelle Bildung. Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln. Bielefeld: Bertelsmann.
- Harmeier, Michaela (2011): Generative Themen als Grundlage für Erfahrungslernen in Mentoring-Beziehungen. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust? Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Generationen und Geschlechterverhältnisse. Opladen & Farmington-Hills: Barbara Budrich Verlag, S. 147-164.
- Klees-Möller, Renate (2006): Meduse – von der Gründung eines Mentorinnennetzwerks zur Implementierung des Geschäftsbereichs Frauenförderung/Gender Mainstreaming im Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen. In: Franzke, A./Gotzmann, H. (Hrsg.): Mentoring als Wettbewerbsfaktor für Hochschulen – Strukturelle Ansätze der Implementierung. Hamburg: LIT Verlag, S. 95-100.
- Petersen, Renate/Sauerwein, Wolfgang (2010): Innovative Ansätze zur Personalentwicklung in der Hochschulmedizin. Mentoring – Training – Networking für Postdoktorand/innen. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, S. 1-12.
- Petersen, Renate et al. (2017): Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Schell-Kiehl, Ines (2007): Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schlüter, Anne (2010): Mentoring. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 101-106.
- Schlüter, Anne (2017): Bildungsberatung als elementarer Baustein für erwachsenenbildnerische Professionalität. In: Münk, D./Walter, M. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel. Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne. Wiesbaden: Springer VS, S. 215-230.
- Schlüter, Anne/Berkels, Babette (2014): Mentoring als Transmissionsriemen für das Neue in Organisationen. In: Weber, S. et al. (Hrsg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 341-350.
- Universitätsallianz Ruhr: ScienceCareerNet Ruhr (2015): Wissenschaftskarriere gemeinsam gestalten. Leitungs- und Redaktionsteam.

Generationsbezüge im Kontext der ‚Sektion Erwachsenenbildung‘. Ein Gedankenexperiment im Anschluss an Ludwik Fleck

Vor den generationalen Herausforderungen, die „die Spannung zwischen Lebensverläufen und kulturell-gesellschaftlich geprägten Mustern der Lebensführung“ (so im CfP zur Tagung) mit sich bringt, stehen nicht nur Individuen, Organisationen oder Systeme an sich, auch die ‚Sektion Erwachsenenbildung‘¹ selbst kann vor diesem Hintergrund betrachtet werden. Hierzu wird im vorliegenden Beitrag eine wissenschaftstheoretische Perspektive im Anschluss an Ludwik Fleck herangezogen. Im Sinne eines ‚Gedankenexperiments‘ wird konkret das begriffliche Inventar der von Fleck entwickelten „Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv“ (1935/1980) genutzt, welches biografische Elemente, kulturell verankerte Faktoren und kollektive Einflüsse in eine Prozess-Perspektive von Wissenschaft einbindet. Im Fokus der Analyse steht ein Fundus von Dokumenten zur ‚Sektion EB‘ und ihrer Geschichte. Dieser wird danach befragt, inwiefern ‚Generation‘ jeweils thematisiert wird und welche Rolle dem sog. ‚wissenschaftlichen Nachwuchs‘² dabei zukommt. Diese Art der historischen Selbstexploration macht deutlich, dass die Sektion nicht nur als ‚Scientific Community‘, sondern auch als variierend vielgestaltige ‚Social Community‘ zu begreifen ist, die insbesondere die Verantwortung für die nachfolgende Generation in unterschiedlicher Weise aufgreift.

1. Zur wissenschaftstheoretischen Perspektive Ludwik Flecks

1935 wurde das Buch „Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv“ des polnischen Immunologen und Erkenntnistheoretikers Ludwik Fleck veröffentlicht. Zunächst wenig beachtet, erfuhr der Ansatz vor allem seit seiner Erwähnung in Kuhns „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ (1967) eine breite Rezeption – und gilt mittlerweile als Klassiker der modernen Wissenschaftsforschung (vgl. u. a. Schnelle 1982; Egloff 2005).

1 Im Folgenden: ‚Sektion EB‘.

2 Zur Problematik dieser Begrifflichkeit vgl. Bünger et al. 2016.

Fleck entwirft ein Bild von den faktischen Vollzügen der Wissenschaft als im Kern sozialer Tätigkeit. Er arbeitet heraus, dass die Produktion wissenschaftlichen Wissens als kollektive Leistung zu verstehen ist, wobei auch wissenschaftsexternen Faktoren hohe Bedeutung zukommt. Am Beispiel der Geschichte der Syphilis geht er der Entstehung und Entwicklung sog. ‚wissenschaftlicher Tatsachen‘ nach und stellt den bis dato favorisierten ‚objektiven‘ Tatsachenbegriff in Frage. Schlüsselkonzepte sind dabei das Denkkollektiv und der Denkstil: „Ersterer bezeichnet die soziale Einheit der Gemeinschaft der Wissenschaftler eines Faches, letzterer die denkmäßigen Voraussetzungen, auf denen das Kollektiv sein Wissensgebäude aufbaut“ (Schäfer/Schnelle 1980: XXV). Wissenschaftliche Erkenntnis ist für Fleck weniger das Produkt einzelner WissenschaftlerInnen; vielmehr das Ergebnis vielgestaltiger Kommunikation bzw. Kooperation. Am Erkenntnisprozess sind drei Faktoren beteiligt: die erkennenden Subjekte, das zu erkennende Objekt und das Denkkollektiv, in welchem – vermittelt über den Denkstil – auch die Vergangenheit präsent ist: „Sie lebt in übernommenen Begriffen weiter, in Problemfassungen, in schulmäßiger Lehre, im alltäglichen Leben, in der Sprache und in Institutionen“ (Fleck 1980: 31).

In diesem Zusammenhang beschreibt Fleck auch die spezifische Rolle und Funktion der Ausbildung des ‚wissenschaftlichen Nachwuchses‘³: Die NovizInnen eines Gebietes durchlaufen gewissermaßen einen Initiationsprozess; dabei erlernen sie, auf eine bestimmte Art zu sehen und zu fragen, d. h. einen Denkstil, der ihnen mit der Zeit in Fleisch und Blut übergeht. „Zugehörig einer Gemeinschaft, erfährt der kollektive Denkstil die soziale Verstärkung [...] und unterliegt selbständiger Entwicklung durch Generationen“ (ebd.: 130). Doch sind die Generationen nicht der einzige Bezugspunkt: „In der gegenwärtigen Zeit, in der Ära von Teamkooperation, [...] von so vielen Zeitschriften, Rezensionen, Konferenzen, Symposia, Komitees, Vorständen, Gesellschaften und Kongressen wird die gemeinschaftliche Natur wissenschaftlicher Erkenntnis offensichtlich. [...] Jede Erkenntnis ist eine soziale Tätigkeit – nicht nur, wenn sie wirklich Kooperation erfordert, denn sie stützt sich immer auf Wissen und Fertigkeiten, die von vielen anderen überliefert worden sind“ (Fleck 1983: 176).

2. Zum Vorgehen

Im Sinne eines Gedankenexperiments betrachten wir die ‚Sektion EB‘ als Denkkollektiv und gehen dabei mit Hilfe einer systematisierenden Heuristik

3 „Es scheint, daß Fleck der erste war, der die Bedeutung der Ausbildung der jungen Wissenschaftler für die *Struktur* der Forschergemeinde erkannt und ausgewertet hat“ (Schäfer/Schnelle 1980: XXXIV).

im Anschluss an Fleck der Frage nach, welche ‚Generationsbezüge‘ sich im Lichte dieser Logik in der Entwicklung der Sektion zeigen.

Grundlage dafür bildet ein Korpus ausgewählter Quellen zur ‚Sektion EB‘ und ihrer Geschichte (vgl. Rosenberg 2015), das dokumentenanalytisch bzw. historisch quellenkritisch ausgewertet wurde (vgl. Glaser 2010; Hoffmann 2012). Die ‚Sektion EB‘ verstehen wir dabei nicht nur als organisatorische Einheit im Kontext der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, sondern als Kern eines vernetzten, vielgestaltigen sozialen Gefüges. Insofern wurden dafür Beiträge gesichtet, die aus der Arbeit der Sektion bzw. in Verbindung ihrer Mitglieder mit der Disziplin Erwachsenenbildung hervorgegangen sind (z. B. Handbücher, Einführungen, Tagungsdokumentationen), Zeugnisse der Sektion als Organisationseinheit (bspw. Protokolle von Mitgliederversammlungen, Stellungnahmen, Homepage-Einträge) sowie Datenzusammenstellungen und historische oder systematische Aufbereitungen (etwa Datenreport Erziehungswissenschaft oder die Publikation zum 40-jährigen Bestehen der Sektion). Sofern sich dort generationsbezogene Aussagen finden ließen, werden einige dieser Quellen im Folgenden exemplarisch aufgeführt.

Als kategoriale Heuristik wurde für die Analyse eine Systematik aus dem Ansatz Flecks zugrunde gelegt, in der vier – Denkkollektive intern wie extern verknüpfende – sog. „denksoziale Formen“ (Fleck 1983: 120) unterschieden werden:

1. Zeitschriftwissenschaft,
2. Handbuchwissenschaft,
3. Lehrbuchwissenschaft und
4. Populärwissenschaft bzw. weitere sog. „exoterische“ Kreise.

3. Die ‚Sektion EB‘ im Spiegel ihrer ‚denksozialen Formen‘

Im Folgenden beschreiben wir in vier Teilkapiteln zum einen die oben genannten ‚denksozialen Formen‘ nach Fleck und arbeiten zum anderen heraus, wie in diesen Formen ‚Generation‘ jeweils gefasst wird.

3.1 Die ‚Sektion EB‘ im Spiegel der „Zeitschriftwissenschaft“

Bei der sog. „Zeitschriftwissenschaft“, d. h. im Feld einzelner Studien und ihrer Publikation in Fachzeitschriften, sind – Fleck zufolge – „die einzelnen Standpunkte und Arbeitsmethoden [...] so persönlich, daß sich aus den widersprechenden und inkongruenten Fragmenten keine organische Ganzheit bilden läßt“ (1980: 156). Sie „trägt also das Gepräge des Vorläufigen und

Persönlichen“ (ebd.), das Punktuelle, die Debatte bzw. die Kontroverse stehen im Vordergrund.

Dieses von Fleck beschriebene Nach- bzw. Nebeneinander z. T. „inkommensurabler Denkstandpunkte“ (Schäfer/Schnelle 1980: XXI) zeigt sich in Bezug auf die ‚Sektion EB‘ inhaltlich vor allem in ihren Tagungsdokumentationen – und hier etwa eindrücklich im Facettenreichtum der „grundständigen Theoriedebatte“, die die Sektionsarbeit immer wieder geprägt hat (Schmidt-Lauff 2014: 34).

Zur „Zeitschriftwissenschaft“ können darüber hinaus auch organisatorisch-personelle Positionierungen der ‚Sektion EB‘ gerechnet werden. Dabei thematisieren einige Quellen die erste, ‚besondere‘ Generation der Sektionsmitglieder: Zu dieser ‚Gründungs-Generation‘ gehören durch einschlägige Veröffentlichungen und bildungspolitische Aktivitäten bekannte Personen; viele kamen direkt aus der Praxis bzw. durchaus aus verschiedenen Disziplinen (vgl. u. a. Ludwig/Nuissl 2012). Ein weiterer Fokus im Material ist dabei auch für den sog. ‚wissenschaftlichen Nachwuchs‘ auszumachen: So erlaubt z. B. der Status der „assozierten Mitgliedschaft“ nicht nur die Aufnahme „verdienter PraktikerInnen“ in die Sektion, seit 2004 können explizit auch Nachwuchs-WissenschaftlerInnen Mitglied werden (Schmidt-Lauff 2014: 41). Die intensive Nutzung dieser Option wird als wesentlicher Beitrag zur „Förderung des Nachwuchses“ der Sektion verstanden (Lorenz 2014: 62). Eine zunehmende Sichtbarkeit des ‚wissenschaftlichen Nachwuchses‘ zeigt sich außerdem in folgenden Aspekten:

Mit der „Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ gibt es seit 2002 eine Nachwuchs-Forschungsinitiative in der Sektion (vgl. Schmidt-Lauff 2014).

Seit 2014 gehört erstmals explizit ein Junior-Professor dem Vorstand der Sektion an (vgl. Homepage der Sektion EB).

In Folge der zunehmenden Diversifizierung der Denomination von Professuren (vgl. Gieseke/Dietel 2012) gibt es den Vorschlag, zur Diskussion des Umgangs damit eine informelle Arbeitsgruppe aus dem ‚Nachwuchs‘ der Sektion zu bilden (vgl. Protokoll der Mitgliederversammlung vom 14.03.2016).

3.2 Die ‚Sektion EB‘ im Spiegel der „Handbuchwissenschaft“

„Aus der vorläufigen und persönlich gefärbten, nicht additiven Zeitschriftwissenschaft, die mühsam ausgearbeitete, lose Avisos eines Denkwiderstandes zur Darstellung bringt, wird in der intrakollektiven Gedankenwanderung zunächst die Handbuchwissenschaft“ (Fleck 1980: 157 f.). Diese „wählt, vermengt, paßt an und verbindet exoterisches, fremdkollektives und streng fachmännisches Wissen zu einem System“ (ebd.: 163).

Ein Bezug zur „Handbuchwissenschaft“ ist wiederum für die ‚Sektion EB‘ ebenfalls erkennbar: Systematisierende Darstellungen dieser Art begleiten unsere Geschichte.

Exemplarisch sei hier ein Blick geworfen auf das frühere achtbändige „Handbuch der Erwachsenenbildung“, das zwischen 1974 und 1985 unter der Ägide von Pöggeler erschienen ist, und – im Vergleich dazu – auf das aktuellere „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ von Tippelt/von Hippel (hier in der 5. Auflage von 2011). Zur Präsenz verschiedener Generationen bei den VerfasserInnen von Beiträgen zeigt sich bei den Bänden der Pöggeler-Reihe⁴ – unter Berücksichtigung der AutorInnen-Angaben – folgendes Bild: Über 60 % aller AutorInnen sind ProfessorInnen, ca. 12 % wissenschaftliche MitarbeiterInnen im weiteren Sinne und knapp 25 % ‚Uni-Externe‘, d. h. VertreterInnen von anderen Einrichtungen, Verbänden oder aus der Politik. Im Kontrast dazu hat im „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ aus dem Jahr 2011 etwa die Hälfte aller Beitragenden einen professoralen Status. Die Zahl der beteiligten wissenschaftlichen MitarbeiterInnen hat sich mehr als verdoppelt (ca. 25 %), wohingegen die Beteiligung der ‚Uni-Externen‘ abgenommen hat (ca. 20 %). Als ‚Zeichen der neuen Zeit‘ erscheint hier zudem explizit die Gruppe der Junior-ProfessorInnen (mit einem Anteil von 4 %).

Diesem Beispiel zufolge wendet sich die Erwachsenenbildung im Medium der Handbücher stärker den Hochschulen zu – und bindet zugleich den ‚wissenschaftlichen Nachwuchs‘ vermehrt ein.

3.3 Die ‚Sektion EB‘ im Spiegel der „Lehrbuchwissenschaft“

„Da die Einweihung in die Wissenschaft nach besonderen pädagogischen Methoden geschieht, haben wir noch die Lehrbuchwissenschaft [...] zu nennen“ (Fleck 1980: 148). Fleck verbindet hier den sozialisatorischen Prozess mit der Form der Lehrbücher und Einführungen, in denen das disziplinäre Wissen den NovizInnen zugänglich gemacht wird. Für „jedes Wissensgebiet besteht eine Lehrlingszeit [...]“. Das bestmögliche System einer Wissenschaft, ihr letzter Prinzipienaufbau, dem Fachmann allein legitim maßgebend, ist

4 Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden hier die Bände 4, 5, 7 und 8 der Reihe ausgewählt, da diese sich primär auf die Erwachsenenbildung selbst beziehen und zudem als Herausgeber-Werke eine Vielzahl an AutorInnen umfassen: vgl. Pöggeler, Franz (Hrsg.) (1975): Geschichte der Erwachsenenbildung. Band 4; Leirman, Walter/Pöggeler, Franz (Hrsg.) (1979): Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten. Band 5; Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.) (1985): Didaktik der Erwachsenenbildung. Band 7; Pöggeler, Franz/Wolterhoff, Bernt (Hrsg.) (1981): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Band 8.

dem Neuling vollkommen unverständlich. [...] Jede didaktische Einführung ist also wörtlich eine Hinein-Führung, ein sanfter Zwang“ (ebd.: 136 f.).

Auch dieser Pfad der disziplinären Entwicklung ist in der Erwachsenenbildung gut erkennbar: Zahlreiche Mitglieder der ‚Sektion EB‘ haben Einführungen vorgelegt (vgl. Seitter 2005); explizite „Lehrbücher“ sind allerdings die Ausnahme (Lenz 1987). In ihrer Analyse der Einführungsliteratur unterscheidet Nolda dabei drei Publikations-Phasen (2015: 84):

1. Die „Etablierung und Legitimierung des Feldes“ v. a. in den 1960er und 1970er Jahren (etwa mit Pöggeler oder Tietgens),
2. eine „Gewinnung von Positionen im Feld“ (u. a. mit Weinberg, Faulstich/Zeuner, Kade/Nittel/Seitter oder Forneck/Wrana) und
3. ab 2008 die „Vermittlung von etabliertem Wissen über das Feld“ (mit der neuen Version von Faulstich/Zeuner oder Nolda selbst).

Doch geht es der „Lehrbuchwissenschaft“ nicht allein um ‚Bücher‘, sondern um Fragen der ‚Einweihung‘ insgesamt. Speziell in der ‚Sektion EB‘ haben wir es hier seit Beginn mit einem doppelten Engagement zu tun: Schon 1971, in der konstituierenden Sitzung der Sektion, werden folgende Aufgaben genannt: „Entwicklung von Studiengängen und Studienplänen [...] sowie] Zuwendung der Sektion zu personalen Fragen in Form der Förderung des Nachwuchses“ (Protokoll, zit. n. Lorenz 2014: 59 f.). Diese zweifache Ausrichtung auf den professionellen und auf den wissenschaftlichen ‚Nachwuchs‘ schreibt sich im Verständnis der Sektion fort (vgl. auch Ludwig/Nuissl 2012):

Fragen der Professionalisierung wurden dabei in den Quellen immer wieder v. a. im Kontext der Studien- und auch Berufsmöglichkeiten diskutiert (vgl. u. a. Egetenmeyer/Schüßler 2012). In den letzten Jahren war etwa die Debatte zu den Folgen der Bologna-Reform besonders prägend (vgl. u. a. Faulstich et al. 2012).

Im Bereich der Wissenschaft ist über die Jahre hinweg insgesamt ein Ausbau der Stellenkapazitäten in der Erziehungswissenschaft allgemein und auch in der Erwachsenenbildung zu konstatieren, wenn auch unter schwierigen Bedingungen (vgl. Tillmann et al. 2008; Koller et al. 2016). Speziell für die Erwachsenenbildung konstatiert dabei Schmidt-Lauff, dass die Beteiligung des ‚wissenschaftlichen Nachwuchses‘ an seiner Sektion insgesamt höher ausfällt als in anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen (vgl. 2012: 282).

3.4 Die ‚Sektion EB‘ im Spiegel von „Populärwissenschaft“ und „exoterischen Kreisen“

Was anfänglich ein vages ‚Widerstandsaviso‘ im chaotischen Denken ist, etwa in Debatten auf Tagungen oder in Zeitschriften, formt sich zu einem bestimmten Denkwang mit einer unmittelbar wahrzunehmenden ‚Gestalt‘, wie sie in Handbüchern, dann in Lehrbüchern und Einführungen kanonisiert wird (vgl. Fleck 1980). Doch: „Gewißheit, Einfachheit, Anschaulichkeit entstehen erst im populären Wissen“ (ebd.: 152), also in der vierten denksozialen Form nach Fleck. Der sog. ‚feste Boden‘ der ‚Tatsachen‘ entsteht erst, wenn ihn quasi viele Füße festtreten, nicht nur in internen Fachartikeln oder Handbüchern, sondern insbesondere im Kontext der weiteren Verbreitung, Debatte und der Popularisierung des Wissens.

Dabei geht Fleck jedoch nicht von einer konzentrischen Anordnung rund um ‚den einen Kern‘ der Forschung aus, sondern von einer Überlappung verschiedenster innerer und äußerer, sog. ‚esoterischer‘ und ‚exoterischer Kreise‘, die miteinander in Wechselwirkung stehen: „Der moderne Mensch gehört – zumindest in Europa – nie ausschließlich und in Ganzheit einem einzigen Kollektiv an. Von Beruf z. B. Wissenschaftler, kann er außerdem religiös sein, einer politischen Partei angehören, am Sport teilnehmen usw. Darüber hinaus partizipiert jeder am Kollektiv des praktischen Gedankens des ‚täglichen Lebens‘. Auf diese Weise ist das Individuum Träger der Einflüsse eines Kollektivs auf andere“ (Fleck 1983: 114).

Auch für die ‚Sektion EB‘ sind in den untersuchten Dokumenten zahlreiche solcher sich überlagernder ‚Kreise‘ auszumachen. Dazu gehören u. a.:

- die variierenden Bezüge der Sektion zu anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen bzw. Fächern (vgl. etwa die Debatte zur disziplinären Zuordnung bei Gründung der Sektion),
- die wechselnd starke Präsenz von verschiedenen Wissenschafts-, Professions- und ‚Praxis‘-Institutionen innerhalb der Sektion (vgl. u. a. das Verhältnis zu außeruniversitären Instituten, wie dem DIE, aber auch zu den VHS-Gremien),
- die variierenden Haltungen der Sektion zur Bildungs- und zur Hochschulpolitik mit ihren verschiedenen Reformphasen und auch Förderschwerpunkten,
- die unterschiedlich intensive Stellungnahme zu gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und öffentlichen Diskursen (wie etwa die Vereinigung Deutschlands, der Einzug der sog. ‚Neuen Medien‘ oder Alphabetisierung und Grundbildung).

Bilanzierend konstatieren auch Ludwig und Nuissl: „Die Grenzen sind fließend geworden, auch anders herum: Vielfach beschäftigen sich andere Disziplinen mit weiterbildungsrelevanten Fragen, ohne dies explizit auszuweisen

oder auch zu thematisieren. Dies macht es in der wissenschaftlichen Disziplin Erwachsenen-/Weiterbildung schwierig, den disziplinären Kern zu identifizieren, zu bewahren und methodisch wie inhaltlich als nachwuchssichernden Standard festzulegen“ (2012: 278).

4. Zur ‚Sektion EB‘ als generationales Amalgam individueller, organisationaler und gesellschaftlicher Dimensionen

Insgesamt erweist der Blick auf ‚Generationsbezüge‘ in den untersuchten Dokumenten, dass – neben der Thematisierung der ‚Gründungs-Generation‘ – primär der Aspekt der generationellen Nachfolge im Vordergrund steht. Dabei treffen wir auf ein Generationsverständnis, das weniger im Sinne der klassischen Frage Schleiermachers argumentiert, wie die jüngere Generation durch die ältere Generation erzogen werden solle; d. h. weniger im Sinne eines expliziten Auftrags. Anschlussfähig scheint eher Mannheim (1928), der Generationen als zeithistorische soziale Lagerungen von Individuen auffasst, die in eine Richtung gehende Erlebnis-, Denk- und Gefühlsgehalte aufweisen.

Doch analytische Generationsbegriffe erklären nicht alles, denn in manchen Dokumenten wird explizit normativ der Aspekt der ‚Sorge‘ für den ‚Nachwuchs‘ thematisiert. Hier wäre an Zinnecker zu denken: „Konstitutiv für pädagogische Sorgeverhältnisse zwischen Generationen ist, daß dabei die eine Seite im Generationsverhältnis auf Zeit für die andere Seite eine stellvertretende Einbeziehung [...] übernimmt“ (1997: 201), wobei diese ‚Sorge‘ für den Nachwuchs dabei ebenso die Dimension der ‚Selbstsorge‘, im Sinne der Erhaltung der Sektion, kennt.

Insbesondere für den Kontext der Erwachsenenbildung eignet sich überdies das Konzept der „Fachgenerationen“ im Anschluss an Friedenthal-Haase⁵ (1999); sie verweist darauf, wie wichtig diese für die Disziplingeschichte der Erwachsenenbildung waren – wenngleich mit ambivalentem Charakter: „Während sich einerseits Gesichtspunkte finden lassen, die für ein bestimmtes Interesse des Fachs an einer ‚Ahnengalerie‘ und an der Etablierung und Pflege von Tradition sprechen, ist andererseits verschiedentlich darauf aufmerksam gemacht worden [...], daß das Fachgebiet der Erwachsenenbildung durch ein besonderes Verhältnis zum Traditionsbruch gekenn-

5 In einer Rückschau auf die Wurzeln des Fachs im frühen 20. Jahrhundert macht sie auch darauf aufmerksam, dass der Generationsbegriff durchaus ein der Erwachsenenbildung einheimischer war, etwa bei Flitner oder Klatt.

zeichnet ist, immer wieder [...] nach Neubeginn und Neuorientierung strebt“ (1999: 36).

Gerade mit Blick auf die Fachgenerationen erweist sich unser Fleck'sches Gedankenexperiment resümierend als durchaus hilfreich zur Differenzierung. So kann für die ‚Sektion EB‘ insgesamt ein Amalgam von drei Dimensionen mit Generationsrelevanz ausgemacht werden:

- eine organisationale Dimension der Sektion als Denkkollektiv mit verschiedenen stilistischen Entwicklungen und auch Brüchen im Kontext der Begegnung bzw. der Diskussion auf Tagungen sowie in weiterführenden Publikationen und Gremien, in denen die jüngere Generation zunehmend Präsenz zeigt, ohne dabei jedoch die fachlichen Kontroversen allein an einen Generationswechsel zu knüpfen (vgl. Zeitschrift- und Handbuchwissenschaft),
- eine individuelle Dimension mit einer doppelten berufsbiografischen Bedeutung im Sinne der Verantwortung der Sektion für den ‚Nachwuchs‘ in Profession und Disziplin, in Praxis und Wissenschaft; hier v. a. vermittelt über das Engagement der Mitglieder der Sektion in Studiengängen und Einführungen (vgl. Lehrbuchwissenschaft) – und
- eine gesellschaftliche Dimension, in der sich die ‚Sektion EB‘ an der Schnittstelle diverser ‚Kreise‘ positioniert, wobei insbesondere der Stellenwert des Politischen bzw. Öffentlichen historisch variiert (vgl. Populärwissenschaft⁶), wobei das Generationenverhältnis hier z. T. indirekt, eher mit Blick auf Selbstverständnis und Außenwahrnehmung, von Relevanz ist.

Insgesamt wird mit Fleck v. a. die klassische Vorstellung Kuhns von generationsgetragenen inhaltlichen Paradigmen deutlich relativiert (vgl. auch Hoffmann 2002), was aber der Geschichte der ‚Sektion EB‘ durchaus entgegenkommt (vgl. Friedenthal-Haase 1999). Geschärft wird der Blick hingegen für die zahlreichen intra- wie intergenerationalen Kommunikationen in den Denkkollektiven, welche dennoch immer von einer generationsübergreifenden Sozialisationsleistung abhängig sind. Dies hat auch zur Folge, dass die Phase der ‚Jugend‘ in der Wissenschaft nicht mit im Sinne eines Plans vorliegenden ‚Entwicklungsaufgaben‘ belegt wird. Die Folgegeneration hat sich vielmehr immer wieder neu in einem ‚Entfaltungsprojekt‘ mit unterschiedlichen AkteurInnen und Interessen zu bewähren, das zwar vergangenheitsgeprägt generationsübergreifend angelegt ist, aber nicht ‚vom Ende her‘ vor-

6 Insbesondere eine Analyse der Popularisierungsansprüche und -formen und des Verhältnisses der Sektion zu Presse und öffentlichen Medien könnte sich dabei für eine zukünftige Positionierung als vielversprechend erweisen.

programmiert werden kann, um den Ausgang von Forschung weiterhin strukturell offen zu halten.

Literatur

- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin/Schenk, Sabrina (2016): Prekäre Pädagogisierung: Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen „Nachwuchses“. In: Zeitschrift Erziehungswissenschaft 27, 53, S. 9-20.
- Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2012): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Egloff, Rainer (Hrsg.) (2005): Tatsache – Denkstil – Kontroverse. Auseinandersetzungen mit Ludwik Fleck. Zürich: Collegium Helveticum.
- Faulstich, Peter/Graeßner, Gernot/Walber, Markus (2012): Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. In: Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29-38.
- Fleck, Ludwik (1980 [1935]): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Mit einer Einleitung herausgegeben von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fleck, Ludwik (1983): Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze. Mit einer Einleitung herausgegeben von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friedenthal-Haase, Martha (1999): Generation und Fachentwicklung: Wissenssoziologische Bemerkungen zur Erwachsenenbildung. In: Reischmann, Jost (Hrsg.): Generationen. Andragogische Überlegungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35-46.
- Gieseke, Wiltrud/Dietel, Sylvana (2012): Professionelles Selbstverständnis der Disziplin Erwachsenen-/Weiterbildung. In: Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 247-257.
- Glaser, Edith (2010): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 365-375.
- Hoffmann, Nicole (2002): Zum Zusammenhang von Generationswechsel und Innovation in der Wissenschaft. Ein fiktives Interview mit Ludwik Fleck. In: Bredel, Ursula/Hoffmann, Nicole (Hrsg.): Almas Kinder. Generationswechsel in der Wissenschaft? Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 15-29.
- Hoffmann, Nicole (2012): Dokumentenanalyse. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen u. a.: Budrich, S. 395-406.
- Homepage der Sektion Erwachsenenbildung: Vorsitz der Sektion. <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-9-erwachsenenbildung/vorsitz-der-sektion.html> [Zugriff: 08.12.2016].

- Koller, Hans-Christoph/Faulstich-Wieland, Hannelore/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2016): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen u. a.: Budrich.
- Kuhn, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 2., revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lenz, Werner (1987): Lehrbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Lorenz, Lisa-Marie (2014): Wichtige Entwicklungspunkte der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft innerhalb ihres 40-jährigen Bestehens. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen u. a.: Budrich, S. 58-78.
- Ludwig, Joachim/Nuissl, Ekkehard (2012): Nachwuchssicherung und Entwicklung der Disziplin. In: Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 274-280.
- Mannheim, Karl (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie 7, S. 157-185 und 309-330.
- Nolda, Sigrid (2015): Entwicklungsphasen und Qualitätskriterien von Einführungen in die Erwachsenenbildung. In: Kauder, Peter/Vogel, Peter (Hrsg.): Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 77-89.
- Pöggeler, Franz (Hrsg.) (1974-1985): Handbuch der Erwachsenenbildung. 8 Bände. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Protokoll der Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 14.03.2016 (unveröff.).
- Rosenberg, Hannah (2015): Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion. Bielefeld: transcript.
- Schäfer, Lothar/Schnelle, Thomas (1980): Ludwik Flecks Begründung der soziologischen Betrachtungsweise in der Wissenschaftstheorie. In: Fleck, Ludwik: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Mit einer Einleitung herausgegeben von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. VII-XLIX.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2012): Verantwortung für die Nachwuchsförderung – sektorielle Positionierung. In: Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 281-286.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2014): Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung. Eindrücke, Einblicke und Zusammenhänge aus 40 Jahren Sektionsentwicklung. In: Dies. (Hrsg.): Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen u. a.: Budrich, S. 11-57.
- Schnelle, Thomas (1982): Ludwik Fleck – Leben und Denken. Zur Entstehung und Entwicklung des soziologischen Denkstils in der Wissenschaftsphilosophie. Freiburg: Hochschulverlag.
- Seitter, Wolfgang (2005): „Einführungen in die Erwachsenenbildung“. Gegenstandskonstituierung und Theorieperspektiven im Medium einer spezifischen

- Literaturgattung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 28, 1, S. 114-121.
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Rauschenbach, Thomas/Tippelt, Rudolf/Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2008): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen u. a.: Budrich.
- Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zinnecker, Jürgen (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 199-227.

Teil II

Generationen in Organisationen

(Prekäre) Erwerbsorientierungen zwischen den Generationen

1. Einleitung: Biografische Erwerbsorientierung und Wandel der Arbeitswelt

Unser Beitrag thematisiert das Verhältnis von Biografie, Lebenslauf und Generation mit Blick auf Erwerbsorientierung. Erwerbsarbeit ist ein wesentliches Strukturelement des Lebenslaufs, Erwerbstätigkeit hat gleichermaßen eine identitätsstiftende und eine sozialisierende Funktion. Erwerbsorientierung lässt sich als individuelle Disposition zur Teilhabe am Erwerbsleben fassen und bezeichnet somit die Art, in der Erwerbstätigkeit subjektiv relevant gemacht wird. Konzepte wie das „unternehmerische Selbst“ (Bröckling 2007) oder der „Arbeitskraftunternehmer“ (Pongratz/Voß 2003) illustrieren die spezifische Beziehung zwischen Subjekt und Arbeit, die im Entwurf einer „männlichen Normalbiografie“, des „Normallebenslaufs“ oder des „Lebensberufs“ (Gefken et al. 2015; Kohli 2003; Kohli 1985) noch in anderer Weise verfasst war. Dieser Wandel geschieht vor dem Hintergrund einer veränderten sozialen Organisationsform von Arbeit, die sich in tendenziellen Bedeutungsverschiebungen ausdrückt: vom Recht auf Arbeit zur Verwaltung von Arbeitsplätzen als knappes Gut, von der Existenzsicherung zum prekären Minijob, vom Lebensberuf zur Patchworkbiographie. Wir gehen von der Überlegung aus, dass sich mit einem Wandel der Arbeitswelt und den skizzierten Bedeutungsverschiebungen auch subjektive Konstruktionen der Erwerbsorientierung verändern und dass eben diese Konstruktionen einen wesentlichen Inhalt (pädagogischer) Generationenbeziehungen bilden, wie sie insbesondere im Kontext von Erwachsenenbildung auftreten. Vor diesem Hintergrund fragen wir im folgenden Beitrag: Wie kommt gesellschaftlicher Wandel als Wandel biografischer Erwerbsorientierung zwischen den Generationen zum Ausdruck? Welche Unterschiede, welche Gemeinsamkeiten zeigen sich im Generationenvergleich und wie wird ein Wandel von Erwerbsarbeit im Generationenverhältnis pädagogisch behandelt?

Besonders deutlich werden die skizzierten Bedeutungsverschiebungen in der Übergangsphase von der Schule in Ausbildung und Beruf, vor allem dort, wo die Vermittlung zwischen Biografie und Lebenslauf, zwischen dem individuell-subjektivem Gestaltungspotential, einer sozio-kulturellen Erwartungshaltung, den institutionellen Vorgaben und daraus resultierend eingeschränkten Gestaltungsbedingungen nicht ohne Unterstützung verläuft (vgl. Niemeyer/Hinrichsen 2015). Hier treffen in den vielfältigen Angeboten des

Übergangssysteme divergierende Vorstellungen, Möglichkeiten und Zukunftserwartungen von Erwachsenen und Jugendlichen als Pädagog*innen und Teilnehmer*innen aufeinander (vgl. Hebenstreit/Hinrichsen 2016). Während in Förderprogrammen zunehmend die Figur des innovativen Unternehmers als Zielperspektive auftaucht, bieten die institutionell gerahmten und pädagogisch begleiteten Berufsfindungsprozesse der Teilnehmer*innen oft wenig Freiraum für berufsbiografisches Gestaltungspotential. Vielfach divergieren zudem die Lebenswelten von pädagogischen Fachkräften und jugendlichen Teilnehmer*innen. Subjektive Erfahrungen mit Erwerbstätigkeit unterscheiden sich ebenso, wie deren biografischer Stellenwert (vgl. Niemeyer/Hinrichsen 2015). Tendenziell ist Erwerbstätigkeit für die Erwachsenengeneration eine positive Bezugsfolie, die identitätsstiftend, statussichernd und biografisch sinnstiftend wirkt, während sie für Jugendliche im Übergangssystem nur bedingt erstrebenswert und schwer erreichbar scheinen kann.

Die Vermittlung zwischen Bildung und Erwerbsarbeit stellt sich als wiederkehrende Aufgabe im Lebensverlauf und markiert einen wesentlichen erwachsenenpädagogischen Arbeitsbereich. Der vorliegende Beitrag nimmt das Tagungsthema zum Anlass danach zu fragen, wie generationale Grenzbeziehungen und Verhältniskonstitutionen im Kontext von Erwerbsorientierung relevant werden. Aufbauend auf der theoretischen Bestimmung der Kategorie *Generation* (2.) vor allem im Hinblick auf pädagogische Generationenverhältnisse werden nach der Erläuterung des *methodischen Zugangs* (3.) einzelne *Ergebnisse* erster empirischer Analysen des zugrundeliegenden Forschungsprojekts (4.) dargestellt. Den Beitrag runden *Bilanzen* (5.) der Ergebnisse vor dem Hintergrund des untersuchten Forschungsthemas ab.

2. Generation, Generationenverhältnis und ‚doing generation‘

Der Begriff *Generation* kann sich sowohl auf die Beschreibung identitätsstiftender Merkmale sozialer Gruppen („Generation Praktikum“, „68er Generation“) beziehen als auch das Verhältnis voneinander durch die Kategorie „Generation“ unterschiedener Gruppen beschreiben. Während im ersten Fall von einer *synchronen Perspektive mit einem intergenerativen Horizont* gesprochen werden kann, fokussiert die Thematisierung von Generationenverhältnissen eine *diachrone Perspektive mit einem intergenerativen Horizont* (vgl. Rauschenbach 1994: 164). Solche *pädagogischen* Generationenverhältnisse sind zwar auf grundlegende Differenzierungsschemata des Generationenbegriffs verwiesen, fokussieren aber im Besonderen das Gegenüberstehen unterschiedlicher Generationen in einer in Bildungs-, Erziehungs- oder Lernkontexten stattfindenden Relation. Diese pädagogisch-generationale Differenz lässt sich dann in unterschiedlichen Verhältnissen ausdrücken, wie z. B. Eltern-

Kind, Lehrer*innen-Schüler*innen oder Sozialarbeiter*innen-Jugendliche. Zentral ist dabei die Annahme, dass es sich in der jeweiligen pädagogischen Interaktion primär um ein Vermittlungsverhältnis handelt, dem wiederum pädagogische Ordnungen eingelagert sind (vgl. Hummrich/Kramer 2011; Helsper 1996). Gerade hinsichtlich der Beobachtung eines Wandels von Generationen oder pädagogischer Generationenbeziehungen muss berücksichtigt werden, dass darin auch immer „soziale Konstruktionen und Deutungsmuster der Differenz und Gemeinsamkeit zwischen den Generationen“ (Helsper et al. 2009: 27) eingelagert sind, bei denen „implizit oder explizit Entwürfe der richtigen, angemessenen oder idealen Lebensführung enthalten“ (ebd.) sind.

Im Kontext von Erwachsenenbildung und Weiterbildung ist zu fragen, ob dieses Schema des Gegenüberstehens voneinander abzugrenzender Generationen auf Interaktionen übertragen werden kann, welche zumindest formal eben gerade nicht jene generationale Differenz von Erwachsenen und Nicht-Erwachsenen auf die Differenz von Lehrenden und Lernenden überträgt. Der „Mangel“ an (biologisch-)generationaler Differenz der beteiligten Akteure scheint dies zunächst zu erschweren. So bilanziert Schäffer, dass Generation als „eigenständige Analysekategorie in der Wissenschaft von Erwachsenenbildung/Weiterbildung noch nicht in dem Umfang etabliert [ist], wie andere Kollektivkategorien – wie zum Beispiel Milieu, Geschlecht, Bildungsstand, Alter oder Ethnizität“ (Schäffer 2012: 476), auch wenn sich inzwischen eine Bedeutungszunahme für grundagentheoretische Beschäftigungen mit sozialwissenschaftlichen Generationenkonzepten in der Erwachsenenbildungsforschung zeigt (vgl. ebd.: 486). Eine Konzentration des erwachsenenbildungsforschenden Blicks auf Generation müsse sich vom „dualen Grundschema“ Kind-Erwachsener (Zinnecker 1997: 219) lösen und Generation als Analysekategorie innerhalb erwachsenenpädagogischer Differenzierungsprozesse einsetzen. „Es geht [...] um generationales Lehren und Lernen, um generationsspezifische Bildungsprozesse, um generationsbezogene Wissensformen und deren Vermittlung und Aneignung, um generationale Ordnungen in Bildungsorganisationen sowie um generationsspezifische Haltungen und Orientierungen im Hinblick auf bildungspolitische Topoi wie bspw. dem des lebenslangen Lernens“ (Schäffer 2012: 476) – oder dem der Erwerbsorientierung, wie sich mit Hinblick auf die folgenden Ausführungen ergänzen lässt. In Berufsvorbereitungs-, Umschulungs- oder Weiterbildungskursen für Erwerbslose jeden Alters wird ein pädagogisches Generationenverhältnis konstituiert und – unabhängig von der biologischen Altersdifferenz zwischen Teilnehmer*innen und Fachkräften – in den jeweiligen Interaktionen sowie im Sprechen-Über ständig neu erzeugt und begründet. Dies bedeutet, dass von den Akteuren eine generationale Ordnung hergestellt wird, indem über spezifische Arten und Weisen Trennungen zwischen den einzelnen sozialen Gruppen eingeführt werden, welche sich als Generationalisierungsprozesse verstehen lassen. Dieses *doing generation* (Bohnenkamp 2011; Kelle 2005;

Schäffer 2004) zeigt, dass das Sprechen über Generationen nicht nur auf biologischer Altersdifferenz beruht, sondern zusätzlich durch die soziale Positionierung im Sprechen über sich und andere ein pädagogisches Generationenverhältnis etabliert wird.

Für die Frage nach Erwerbsorientierungen unterschiedlicher Generationen ergeben sich daraus zwei Ansatzpunkte:

1. können die Aussagen von Akteuren als Repräsentationen der eigenen generationalen Ordnung verstanden werden. „Erwachsene“ und „Jugendliche“ geben somit Auskunft über normative (Erwerbs-)Orientierungen ihrer Generationen;
2. kann das Sprechen über bzw. die Zuschreibung von Einstellungen zu Erwerbsorientierung bezogen auf die jeweils andere Generation als Ausdrucksgestalt eines sich darüber konstituierenden pädagogischen Generationenverhältnisses gelesen werden.

3. Datengrundlage und Forschungsmethodik

Vor diesem Hintergrund sollen nun qualitative Interviews mit pädagogischen Fachkräften aus deutschen und dänischen Bildungsträgern bzw. Produktionsschulen (den „Erwachsenen“) und deren Teilnehmer*innen (den „Jugendlichen“) daraufhin analysiert werden, wie Erwerbsorientierung in die Konstruktion pädagogischer Generationenverhältnisse eingelagert ist. Die Interviews mit elf Teilnehmer*innen und dreizehn pädagogischen Fachkräften wurden im Rahmen des INTERREG-Projekts *JUMP* (Jobs durch AUstausch, Mobilität und Praxis) erhoben, in dem interkulturelle, innovative Ansätze für eine niedrigschwellige Eingliederung sozial benachteiligter Jugendlicher in den deutsch-dänischen Arbeitsmarkt entwickelt und erprobt werden. Der folgende quantifizierende Blick auf das qualitative Interviewmaterials stellt lediglich einen ersten Analyseschritt dar, der jedoch bereits prominente Differenzkonstruktionen deutlich werden lässt. Die erste Erschließung des Materials mittels der Computergestützten Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014) verdeutlicht bereits die hinsichtlich Erwerbsorientierung auftretenden generationalen Differenzen, auch wenn sie im Fortlauf des Forschungsvorhabens um tiefergehende qualitative Analysen ergänzt werden muss. Die generierten Codesysteme sind nach den in die Analyse integrierten Generationen getrennt voneinander erarbeitet und induktiv nach dem offenen Codieren der Grounded Theory entstanden (vgl. ebd.: 66 ff.). Die Codierungen beinhalten sowohl inhaltliche Kategorien zur Analyse der von den Interviewpartner*innen relevant gesetzten Themen als auch Kategorien, die sich auf den Modus des Sprechens über diese Themen beziehen. So können Differenzen hinsichtlich der normativen Orientierungen der beteiligten Akteure sichtbar gemacht werden.

4. Ergebnisse

Im Rahmen des Codiervorgangs wurden unterschiedliche Themenkomplexe herausgearbeitet, anhand derer Differenzen und Analogien zwischen den „erwachsenen“ und „jugendlichen“ Perspektiven sichtbar gemacht werden konnten. Zwei dieser Bereiche stellen wir exemplarisch vor: das Sprechen über berufliche Zukunftsvorstellungen und die Thematisierung relevanter biografischer Ressourcen der Teilnehmer*innen.

4.1 Berufliche Zukunftsvorstellungen

Zunächst werden die beruflichen Zukunftsvorstellungen betrachtet, die von oder für die Teilnehmer*innen benannt werden. In dieses Codesystem wurden alle Textsequenzen eingeordnet, die sich auf den direkten Anschluss an die derzeitige Beschäftigungsmaßnahme beziehen. Auf Seiten der Fachkräfte sind dies Zukunftsperspektiven und Vermittlungsziele, auf Seiten der „Jugendlichen“ Wünsche, ausgearbeitete Zukunftspläne oder Ausbildungsplätze, um die sich der/die Interviewpartner*in beworben hat.

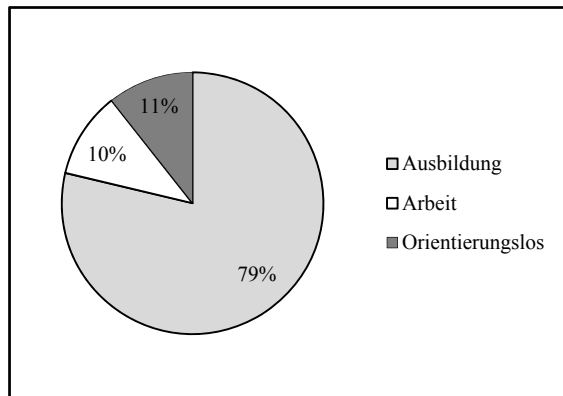


Abb. 1: Von Teilnehmer*innen benannte, berufliche Zukunftsvorstellungen; 47 Kodierungen (Eigene Darstellung)

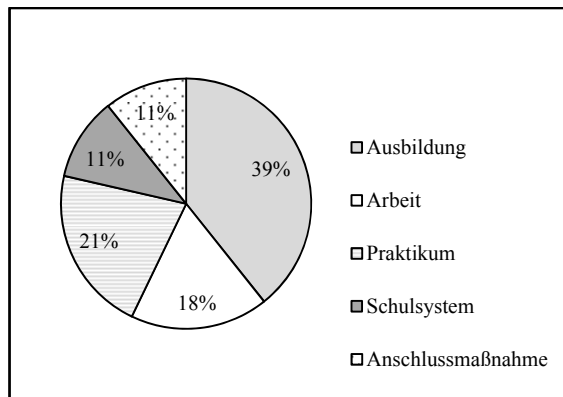


Abb. 2: Von pädagogischen Fachkräften für Teilnehmer*innen benannte, berufliche Zukunftsvorstellungen; 28 Kodierungen (Eigene Darstellung)

79 % der Sequenzen, die in den Interviews mit den Teilnehmer*innen berufliche Zukunftsvorstellungen betreffen, sind in der Subcodegruppe „Ausbildung“ enthalten, 10 % bzw. 11 % in den Gruppen „Arbeiten“ (ohne Ausbildung) und „Orientierungslos“. Die 28 Sequenzen, bei denen dieses Thema in den Interviews der Fachkräfte angesprochen wird, unterteilen sich in differenziertere Subcodes. Neben der Ausbildung und dem direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt werden hier außerdem die Weitervermittlung ins Schulsystem, das Praktikum und andere Anschlussmaßnahmen thematisiert. Der differenziertere Blick der Fachkräfte auf mögliche Anschlussoptionen offenbart ein grundlegendes Verständnis des Übergangssektors als pädagogische Zwischenphase. Gerade jene Kategorien, die ausschließlich von den Fachkräften thematisiert werden, zeichnen das Bild eines problematischen Übergangs, da alle drei eben keinen linearen Weg zum Arbeitsmarkt skizzieren, sondern jeweils vorbereitende Zwischenschritte als eventuell notwendig markieren. Gemeinsam ist allerdings beiden Gruppen die prominente Setzung von „Ausbildung“, die durch die häufige Thematisierung zum Ausdruck kommt. Der gesellschaftlich konstruierte „Normallebenslauf“, der das konsequente Durchlaufen von Schule, Ausbildung und Beruf als Paradigma für produktive Lebensführung vorschreibt (vgl. Kohli 1986: 191; Dausien et al. 2016), kommt in den Interviews als normative Orientierung zum Ausdruck. Die Ausbildung hat demnach nach wie vor generationsübergreifend einen hohen Stellenwert für die Konstruktion von Erwerbsorientierung.

4.2 Biografische Ressourcen

Der zweite Themenkomplex beinhaltet das Sprechen über die persönlichen Hintergründe der Teilnehmer*innen. Sowohl bei den „Jugendlichen“ als auch bei den „Erwachsenen“ handelt es sich um die Zusammenfassung von sehr ausdifferenzierten Codesystemen, die sich nach chancenorientiertem und problemorientiertem Sprechen unterscheiden lassen. Es handelt sich hierbei um inhaltliche Kategorien, die zur Rekonstruktion der inneren Werthaltungen der Interviewpartner*innen nach dem ihnen immanenten normativen Modus des Sprechens zusammengefasst sind. Beispielsweise wird die Kategorie der Familie von beiden Generationen sowohl chancenorientiert als auch problemorientiert thematisiert. Wird in einem Interview davon gesprochen, wie die Scheidung der Eltern den/die Teilnehmer*in belastet, wurde dies als „problemorientiert“ codiert. Wird in einem Interview dagegen von elterlicher Unterstützung und Zuwendung gesprochen, wurde diese Sequenz der Subcodegruppe „chancenorientiert“ zugeordnet.

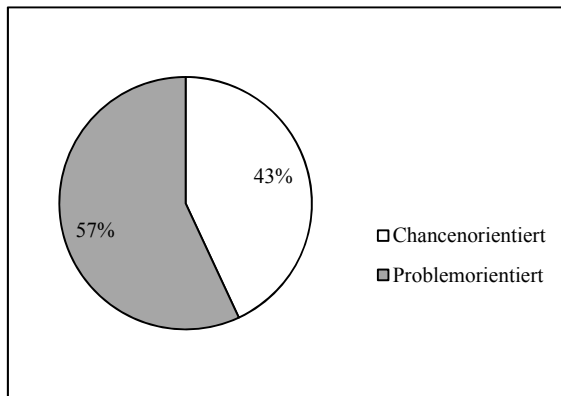


Abb. 3: Sprechen der Teilnehmer*innen über ihren persönlichen Hintergrund; 65 Kodierungen (Eigene Darstellung)

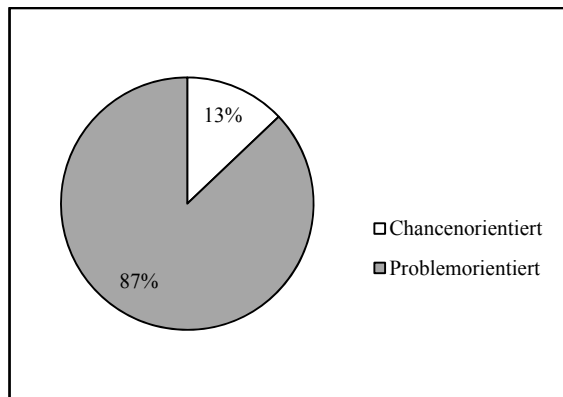


Abb. 4: Sprechen der pädagogischen Fachkräfte über die persönlichen Hintergründe der Teilnehmer*innen; 93 Kodierungen (Eigene Darstellung)

In den Interviews mit den Fachkräften werden 87 % der Sequenzen, in denen über die persönlichen Hintergründe der Jugendlichen gesprochen wird, in problemorientierter Art und Weise formuliert. So werden neben der Familie der ökonomische Hintergrund, die Peer Group, das Leistungsvermögen sowie Persönlichkeitsmerkmale wie z. B. Selbstbewusstsein, Sucht und die Affinität zum Suchtmittelmissbrauch problematisierend und vorwiegend als defizitär thematisiert. Auch wenn sich bei den Teilnehmer*innen selbst mehr Textsequenzen dem problemorientierten Sprechen zuordnen lassen, fällt ihr Sprechen über ihre persönlichen Hintergründe insgesamt positiver aus. Familie, Peer Group, das individuelle Leistungsvermögen und die individuelle Gesundheit sind die Themenbereiche, die als problematisch angesprochen werden.

Die durchgehende Differenz von Selbst- und Fremdwahrnehmung zeigt sich zudem überdeutlich in der Thematisierung bzw. Nicht-Thematisierung der Bildungsressourcen, die den Teilnehmer*innen zugerechnet werden. Während in den Interviews mit den Teilnehmer*innen der eigene Schulabschluss, vor allem aber die eigenen Arbeitserfahrungen als individuelle Ressourcen betrachtet werden, fehlen positive Bezüge zu möglichen Ressourcen der „Jugendlichen“ in sämtlichen Interviews mit den pädagogischen Fachkräften komplett.

Diese frappierende intergenerationale Differenz zeigt sich, wenn man die Aufgaben vergleicht, welche den Institutionen in den Interviews zugeschrieben werden. Als Subcodes zeigen sich „sozialpädagogische/sozialarbeiterische Betreuung“, „Berufsorientierung“, „Qualifizieren“ und „Weitervermittlung“.

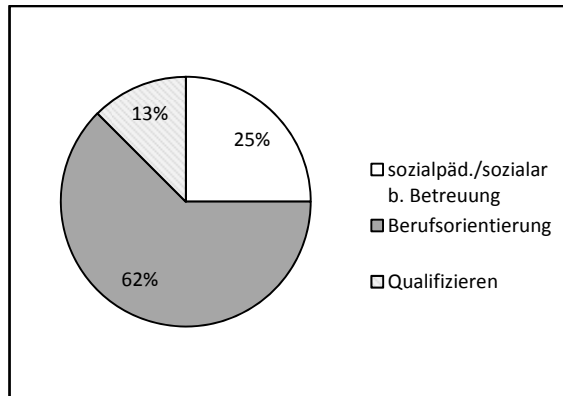


Abb. 5: Aufgaben, die Teilnehmer*innen den Institutionen zuschreiben; 24 Kodierungen (Eigene Darstellung)

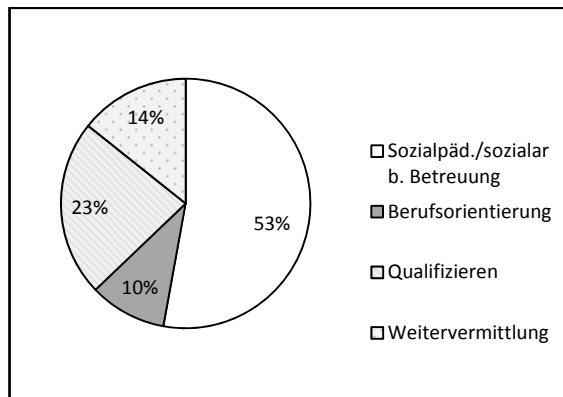


Abb. 6: Aufgaben, von denen pädagogische Fachkräfte berichten; 70 Kodierungen (Eigene Darstellung)

Während in den Interviews mit den Fachkräften schwerpunktmäßig Sequenzen zu der Subcodegruppe „Sozialpädagogische/sozialarbeiterische Betreuung“ zugeordnet werden können, spielt diese in den Interviews mit den Teilnehmer*innen selbst eine untergeordnete Rolle. Hier liegt der Fokus auf der „Berufsorientierung“, welche die Fachkräfte wiederum lediglich am Rande thematisieren.

5. Bilanzen

Dieser erste quantifizierende Zugang zu dem Interviewmaterial legt bereits nahe, dass sich (erwachsene) Fachkräfte und (jugendliche) Teilnehmer*innen sehr unterschiedlich auf Erwerbsarbeit beziehen. Eine detailliertere Analyse der Differenzlinien wird im weiteren Projektverlauf erfolgen und bleibt an dieser Stelle zunächst Desiderat.

5.1 Generationale Differenzen zwischen Anerkennung und Sorge

Unterschiede zeigen sich bei diesem ersten Blick weniger im Vergleich der generationenspezifischen Erwerbsorientierungsmuster als vielmehr in der Perspektive auf die „Jugendlichen“. Selbst- und Fremdeinschätzung gehen weit auseinander. Sowohl die eher chancen- bzw. problemorientierte Perspektive auf die persönlichen Hintergründe der Teilnehmer*innen als auch die Einschätzung ihrer bildungsrelevanten Ressourcen (Arbeitserfahrung und Schulbildung oder keine) machen dies deutlich. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass die Fachkräfte einen viel differenzierteren Blick auf die Zukunftsvorstellungen der „Jugendlichen“ haben, als diese selbst. Die detailliertere Kenntnis des Übergangssektors mit seinen abgestuften Anschlussoptionen, die allesamt eher Zwischenschritte als einen linearen Weg aufzeigen, verweisen darauf, dass die Fachkräfte Erwerbsarbeit und vor allem Ausbildung als Zielkategorie sehen, die mit pädagogischen Mitteln zu erreichen sei. Erwerbsorientierung erscheint hier als pädagogische Funktion, während für die Teilnehmer*innen Qualifizierung im Vordergrund steht. Eine weitere Differenz zeigt sich in der Beschreibung des Verständnisses der institutionellen Aufgaben, bei dem der Kategorie der „sozialpädagogischen Betreuung“ von den Fachkräften ein weitaus höherer Stellenwert eingeräumt wird als bei den Teilnehmer*innen.

So lässt sich die primäre generationale Differenz als Defizit- oder Ressourcenorientierung beschreiben. Die darin zum Ausdruck kommende Nivellierung „jugendlicher“ Ressourcen offenbart Anerkennung als wertvolle Kategorie zur Untersuchung pädagogischer Generationenverhältnisse, welche immer auch den „Kampf um die Anerkennung jeder Generation“ (Ecarius 2009: 354) enthalten. Deutlich wird darin, dass mit differenten biographischen und institutionell gerahmten Situationen „differente Anerkennungsbeziehungen“ (Helsper et al. 2009: 364) verbunden sind, in denen das, was als anerkennungsfähig gilt, auf normative Ordnungsvorstellungen verwiesen ist, mit welchen die Teilnehmer*innen hinsichtlich ihrer Passung dazu konfrontiert werden.

Der Prozess des *doing generation* lässt sich auch anhand einer sorgenden „Pädagogisierung“ (Höhne 2004) aufzeigen. Die Prominenz, welche die Fachkräfte der Aufgabe der sozialpädagogischen Betreuung einräumen, spricht dafür, dass zu großen Teilen eher ein Modus der Sorge als ein Qualifizierungsverhältnis handlungsleitend ist. Auftretende Differenzen werden als primär pädagogisch zu bearbeitende interpretiert, berufsspezifische Vermittlung tritt hinter diese Form einer Artikulation von Sorge zurück. Pädagogische Generationenbeziehungen als „Sorgeverhältnisse“ (Zinnecker 1997) zu verstehen, wird ebenso wie die Kategorie der (fehlenden) Anerkennung konstitutiv für die Herstellung generationaler Ordnung, indem sie die zentralen Merkmale des Nicht-Identisch-Seins der beiden sozialen Gruppen markieren.

Wenn Erwerbsorientierung, wie anfangs beschrieben, als individuelle Disposition zur Teilhabe am Erwerbsleben gefasst werden soll, müssen die Formen, in denen Erwerbsarbeit subjektiv und biografisch Bedeutung erhält, vor dem Hintergrund der Verhältnisse reflektiert werden, innerhalb derer jene Bezugnahmen geschehen. Es zeigt sich, dass die Einordnung in und die Produktion von pädagogischen Generationenbeziehungen gerade in Phasen des Übergangs als bedeutender Faktor im Prozess der Herstellung einer spezifischen Beziehung zwischen Subjekt und Arbeit gesehen werden müssen.

5.2 Vom Wandel der Erwerbswelt zum Wandel der Erwerbsorientierung?

Unsere Analyse legt auf den ersten Blick keine generationalen Unterschiede in der Erwerbsorientierung nahe. Im Gegenteil scheint für beide (pädagogisch konstruierten) Generationen Ausbildung als Zielkategorie gleichermaßen prominent zu bleiben. Die Unterschiede zeigen sich vielmehr in den Vorstellungen, wie auf dem Weg dorthin Erwerbsorientierung selbst zu erwerben sei. Selbst diffuse Vorstellungen der Jugendlichen von Ausbildung und Arbeit (die im Einzelnen noch zu rekonstruieren wären) unterscheiden sich von der Konzeption eines Sorgeverhältnisses durch die Pädagog*innen. Das bislang erhobene Material scheint dabei darauf zu verweisen, dass Erwerbsarbeit als Ziel in den Hintergrund tritt, während ein defizitorientierter Blick auf die Teilnehmer*innen das Verhältnis dominiert, in dem die Ungleichheit durch die Konzeption als Generationenverhältnis gleichzeitig hervorgebracht, unterstrichen, aufrechterhalten und legitimiert wird.

Auch wenn die relevantesten Kategorien über die Generationen hinweg stabil bleiben und „der normative Referenzrahmen der „Normalarbeitsgesellschaft“ [...] weiterhin Orientierungsfunktion besitzt“ (Gefken et al. 2015: 114), bedeutet dies nicht, dass sozialer Wandel im Kontext Erwerbsorientierung unwirksam wäre. Es zeigt sich eher, dass die Grenzen der Wirksamkeit gesellschaftlicher Imperative von Erwerbsorientierungen nicht mit den Gren-

zen von Generationen übereinstimmen (müssen), sondern darüber hinauswirken (können). So scheint auf dieser Grundlage nicht jede Generation über eine „ihr eigene“ Einstellung zu „Erwerbsarbeit“ zu verfügen. Im Material kann die scheinbare Ähnlichkeit von Erwerbsorientierungen zwischen den Generationen so auch über den jeweiligen Selbst- bzw. Fremdbezug auf die Zielgruppe zustande kommen. Die in den Interviews benannten Merkmale von Fachkräften und Teilnehmer*innen zeigen klare Bezüge zu den vorstell- oder erwartbaren gegenwärtigen und zukünftigen Lebensläufen und -welten der Teilnehmer*innen. Gerade die Nennung der abgestuften Anschlussoptionen des Übergangssektors für die nahe Zukunft der Jugendlichen macht das leitende Motiv der Niedrigschwelligkeit deutlich. Diese „begrenzte Auswahl“ (Niemeyer 2002) drückt die Enge der so konstruierten Möglichkeitsräume aus. Hier könnte für vertiefende Untersuchungen ein schicht- oder milieuspezifischer Ansatz eine Ergänzung eines intergenerationalen Vergleichs darstellen, um der Frage nachzugehen, welche normativen Erwerbsorientierungen auf welchen sozialen Ebenen wie transportiert werden. Zudem müsste untersucht werden, inwieweit die scheinbare Entsprechung von „jugendlicher“ und „erwachsener“ Erwerbsorientierung auf die in den pädagogischen Interaktionen stattfindenden Vermittlungsakte zurückzuführen sind. Hier muss dann auch die Asymmetrie pädagogischer Generationenverhältnisse mitreflektiert werden.

Literatur

- Bohnenkamp, Björn (2011): *Doing Generation*. Zur Inszenierung von generationeller Gemeinschaft in deutschsprachigen Schriftmedien. Bielefeld: transcript Verlag.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst – Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016): Einleitung. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hrsg.): *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Frankfurt: Campus, S. 9-22.
- Ecarius, Jutta (2009): Stichwort *Generation*. In: Andresen, Sabine et al. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 350-364.
- Gefken, Andreas/Stockem, Franziska/Böhneke, Petra (2015): Subjektive Umgangsformen mit prekärer Erwerbsarbeit – Zwischen Orientierung an und Ablösung von der Normalarbeitsgesellschaft. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 25., 1-2/2015, S. 111-131.
- Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle (2016): »Auf der Kippe« – biographische und institutionelle Konstruktionen von Möglichkeitsräumen für Bildungsteilhabe. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hrsg.): *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Frankfurt: Campus, S. 167-189.

- Helsper, Werner (1996): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-34.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Thorsten/Hummrich, Merle/Busse, Susann (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Höhne, Thomas (2004): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: schulheft 29. Jg., 116/2004, S. 30-44.
- Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Thorsten (2011): Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen. Die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen mit der Objektiven Hermeneutik. In: ZQF, 2/2011, S. 217-238.
- Kelle, Helga (2005): Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In: Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83-108.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 37/1, S. 1-29.
- Kohli, Martin (1986): Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne. In: Berger, Johannes (Hrsg.): Die Moderne. Kontinuitäten und Zäsuren. Göttingen: Schwartz, S. 183-208.
- Kohli, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Allemendinger, Jutta (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Opladen: Leske + Budrich, S. 525-545.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Juventa.
- Niemeyer, Beatrix (2002): Begrenzte Auswahl. Berufliche Orientierung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Rieden: Julius Klinkhardt, S. 207-220.
- Niemeyer-Jensen, Beatrix/Hinrichsen, Merle (2015): Möglichkeitsräume (re)konstruieren – Biographische Aneignungsprozesse zwischen Schule und Erwerbstätigkeit. In: Schmidt-Lauff, Sabine/Felden, Heide von/Pätzold, Henning (Hrsg.): (2015): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 149-160.
- Pongratz, Hans J./Voß, Günter (2003): Arbeitskraftunternehmer – Erwerbsorientierung in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: edition sigma.
- Rauschenbach, Thomas (1994): Der neue Generationenvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten. In: Benner, Dietrich et al. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u. a.: Beltz, S. 161-176.
- Schäffer, Burkhard (2004): *Doing Generation*. Zur Interdependenz von Milieu, Geschlecht und Generation bei der empirischen Analyse generationsspezifischen Handelns mit Neuen Medien. In: Buchen, Sylvia et al. (Hrsg.): Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47-65.

- Schäffer, Burkhard (2012): Generation. Eine Analysekategorie für die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 475-487.
- Zinnecker, Jürgen (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas: Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 199-227.

Lagerfeuer und Löschangriff, Kothe und Feldbett: Über das Lernen in Generationenfolgen ehrenamtlichen Engagements

1. Einleitung

Die hier vorgelegte Analyse fußt auf einer Sekundäranalyse von Interviewdaten, die in einem inzwischen abgeschlossenen kooperativen Forschungsprojekt erhoben wurden (sog. „Jugendverbandsstudie“, Grotlüschen/Epstein 2014; Bremer/Kleemann-Göhring 2015; Kleemann-Göhring/Epstein o.J.; Epstein 2015). Das Interviewfeld besteht aus Verbänden mit den Charakteristika von Non-Profit-Organisationen (Pätzold 2015; Pätzold 2014).

Aufgrund des Aufrufs, für die hier dokumentierte Tagung der Sektion Erwachsenenbildung Fragen von Generation, Biographie und Lebenslauf zu diskutieren, wurde im Sommer 2016 eine Sekundäranalyse eines begründet ausgewählten Teils der Interviewdaten vorgenommen. Dabei wurden vor allem Verbände ausgewählt, die auch Erwachsene organisieren (Jugendfeuerwehr und Freiwillige Feuerwehr sowie der Verein Christlicher Pfadfinder/inn/en). Die Analyse richtet sich weniger auf die Tagungsthemen Biographie (hierzu bezüglich der Pfadfinder/inn/en erhellend: Nierobisch 2016) und Lebenslauf (jüngerer Überblick: Maier-Gutheil 2015), sondern auf Generationen (zum Begriff: Franz 2009, siehe auch unten). Das liegt daran, dass schon bei der Erhebung der Daten gezielt nach Personenpaaren gesucht wurde, die nach eigener Aussage in einer fördernden Beziehung zueinander stehen oder standen. In Verbänden, politischen Parteien und im Sport wird über diese fördernde Beziehung teilweise mit dem alltagssprachlichen Begriff der „Zieheltern“ berichtet. Dieser Sprachgebrauch verweist auf eine familiäre Metapher im nicht-familialen Raum und wirft die Frage auf, welche Konsequenzen daraus entstehen.

Analyseleitend ist somit der generationentheoretische Blickwinkel mit- samt der These, dass der genealogische Generationenbegriff (s.u.) im Alltag tief in die Verbände hineinwirkt, obwohl dort gerade keine familialen Verwandtschaftsverhältnisse vorliegen. Das bringt problematische Konsequenzen mit sich, etwa das „Senioritätsprinzip“ (Franz 2010: s.u.), gemäß dem die (Dienst-)Älteren im Verband annehmen, die alleinige Entscheidungsbefugnis zu haben. Zudem ist die Weitergabe von Wissen und Herangehensweisen in Verbänden – wie zu zeigen ist – durch demokratische Funktionen und fachliche Aufgaben (so genannte Ämter) legitimiert, nicht etwa durch genealogische Verwandtschaftsbeziehungen. Der Begriff der „Generation“ ist insofern

zunächst zu problematisieren und zu differenzieren. Julia Franz (Franz 2009: 26-28) stellt den Diskurs um drei Generationenbegriffe zusammen und unterscheidet zwischen:

- genealogischem Generationenbegriff
- historisch-gesellschaftlichem Generationenbegriff
- pädagogischem Generationenbegriff

Dabei stellt der genealogische Generationenbegriff, der auf einer Abfolge miteinander verwandter Familienangehöriger basiert, meines Erachtens den etymologischen Ausgangspunkt dar. Dabei sind Eltern für die Handlungen ihrer minderjährigen Kinder verantwortlich. Auch wirtschaftlich und rechtlich sind Familienmitglieder in vielen Fällen finanziell füreinander verantwortlich. Das trifft für die sozialrechtliche Kategorie der Bedarfsgemeinschaften ebenso zu wie für die eheliche Zugewinnsgemeinschaft gemäß bürgerlichem Recht, außerdem greift das Erbrecht auf familiäre, biologische Verwandtschaftsbeziehungen zurück. Insgesamt ist die Weitergabe von Vermögenswerten überwiegend von der älteren an die jüngere Generation gerichtet. Insofern greift in der Familie bezüglich des Lernens – so die theoretische Annahme des genealogischen Generationenbegriffs – zunächst das Senioritätsprinzip (Franz 2010): Wissen und Erfahrungen werden zunächst einmal von älteren Generationen an jüngere Generationen weitergegeben.

Diesem Generationenbegriff stellt Julia Franz den historisch-gesellschaftlichen Generationenbegriff zur Seite. Hier greift die These, dass Generationen aufgrund ihres zeitgleichen Eintritts in die Welt gemeinsame Erfahrungen durchleben. Die Erfahrungen sind in historischen Ereignissen und dominanten Diskursen zu sehen. Daraus folgt die theoretische Annahme, dass diese Erfahrungen die Generationen prägen, so dass die Mitglieder der Generationen ähnliche Haltungen und Einstellungen entwickeln, die sie von früheren oder späteren Generationen unterscheiden. Weiterhin unterliegt dieser Art der Generationenforschung die Annahme, dass Menschen besonders in der Jugendphase gegenüber äußeren Eindrücken sehr empfänglich seien und daraus dauerhafte, handlungsleitende Einstellungen entwickeln. Darauf basiert dann die Generationenzuschreibung als „Generation Golf“, „Generation Y“, „Generation Z“¹.

Anders skizziert Franz (2009) den pädagogischen Generationenbegriff. Er ist zuallererst durch seine (mehr oder weniger) absichtliche Herstellung der Generationenbeziehung charakterisiert. Die Generationenfolge wird insofern zum Zwecke des Lernens und der Bildung installiert. Demzufolge gibt es Rollen im Vermittlungsprozess, speziell Lehrende und Lernende. Julia Franz

1 Dazu jüngst: Generation Y (Albert et al. 2015), Generation Z (Scholz 2014), Generation Mix (Schneider et al. 2015).

zitiert hier die prominente Frage Friedrich Schleiermachers: „Was will eigentlich die ältere mit der jüngeren Generation?“ (2009: 27). Dabei ist m. E. das Lehr-Lern-Verhältnis bei enger Begriffsauslegung durchaus beabsichtigt und beiderseits anerkannt. Gesellschaftlich ist das pädagogische Generationenverhältnis durch das Bildungssystem institutionalisiert und durch rechtliche Rahmungen formalisiert.

Die mit dem genealogischen Generationenbegriff transportierten Konnotationen (weite Altersunterschiede der Generationen, wirtschaftliche und juristische Verflechtung und daraus legitimierte Senioritätsprinzip, unidirektionale Lernprozesse von älterer zu jüngerer Generation) sind für Verbände nicht angemessen. Angemessener wäre ein pädagogisches Generationenverhältnis, jedoch ist die Verbandsstruktur gerade dadurch gekennzeichnet, kein absichtlich oder formal pädagogisiertes Feld zu sein. Die Formen des Lernens und die Lehr-Lernverhältnisse sind informell, oft inzidentell oder nur von einer Seite aus – der fördernden Generation – tatsächlich beabsichtigt (s. u.).

Insofern ist hier die These zu prüfen, ob eine genealogische Generationenlogik in die Verbände hineinragt und die bei Franz problematisierten Schwierigkeiten hervorruft. Dabei geht es um ein Generationenverhältnis, das durch die Alltagssprachliche Familienmetapher der „Zielertern“ beschrieben ist. Die Familienbegrifflichkeit, die in Politik (z. B. Angela Merkel und ihr politischer „Ziehvater“ Helmut Kohl) und Sport (z. B. Wladimir Klitschko und sein „Ziehvater“ Fritz Sdunek) als Metapher dient, ist auch in der akademischen Welt verbreitet („Doktorvater“, „Doktormutter“). Alle diese Verhältnisse eint, dass die Familienmetapher in den außerfamilialen Raum hineinragt. Julia Franz problematisiert zudem:

„Zum anderen ist ein genealogisches Generationenbild von Großeltern und Enkelkindern (...) ein weit verbreitetes Muster, um Generationsbeziehungen auch außerhalb von realen Verwandtschaftsverhältnissen zu beschreiben. Wenn in NGOs ältere Mitarbeiter/innen die jüngeren als ‚Kinder‘ annehmen, kann dies zu Spannungen und Konflikten führen, die in den familiären Rollenbildern begründet liegen. Denn mit einer genealogischen Rollenvorstellung wird ein Senioritätsprinzip wirksam, nachdem die Älteren als ‚Familienoberhäupter‘ ihr Wissen an die Generation der Kinder weitergegeben. Wissen und Erfahrungen werden daher unilinear von den Älteren an die Jüngeren transferiert. Ein wechselseitiges Voneinander-Lernen sowie ein gemeinschaftliches Miteinander-Lernen, das für das Lernen in Organisationen von zentraler Bedeutung ist, werden durch diese Rollenzuweisungen erschwert“ (Franz 2010: 213)

Auch entlang des Generationenwechsels in Erwachsenenbildungseinrichtungen lässt sich nachzeichnen, dass der familiäre Generationenbegriff Einzug in außerfamiliale Generationenverhältnisse hält (Franz/Scheunpflug 2009). Die

nachstehende Analyse von Verbandsgenerationen erlaubt daher zumindest die begründete Annahme, dass genealogische Generationenmetaphern im Ehrenamt ebenfalls wirksam sind (zur Familialisierung in Verbänden siehe auch Richter/Sturzenhecker 2011).

2. Verbände und Generationen

Die Ergebnisse der vorangegangenen Jugendverbandsstudie betreffen das dominierende Milieu (Bremer/Kleemann-Göhring 2015), die Interessesegense (Grotlüschen/Epstein 2014) und die Förderstile (Kleemann-Göhring/Epstein o.J.). Die hier genutzten Daten wurden aus 40 Interviews aus fünf Verbänden ausgewählt und auf dyadische Interviews in der Jugendfeuerwehr und Freiwilligen Feuerwehr (JF/FF) sowie im Verband Christlicher Pfadfinder/inn/en (VCP) konzentriert. Die Auswahlgründe sind die maximal verschiedenen Milieulagerungen einerseits sowie die erheblichen Ähnlichkeiten der Verbände andererseits (beide nutzen eine Uniform, beide verfügen über Gerät und Material, beide sind bundesweit vertreten und in Gliederungen organisiert). Zugleich haben die Verbände solcherart eigene Sprachgebräuche und Gepflogenheiten, dass sie zwar die gleichen Aktivitäten veranstalten (Fahrten und Lager, Seminare und wöchentliche Zusammenkünfte), aber keineswegs auf dieselbe Art und Weise agieren. Um das Interviewmaterial auf ein bearbeitbares Maß zu reduzieren, wurde ausschließlich die am intensivsten beschriebenen zwei Förderbeziehungen analysiert (unter den Pseudonymen Timm und Stefan sowie Paula-Sophie und Philipp).

2.1 Generation im Themenfeld des Verbands: Sprache als Indikator

Arbeiten zur Interessesegense zeigen, dass Interesse der Berührung bedarf und Phasen durchläuft (Grotlüschen 2010). Diese thematischen Berührungen entstehen auch durch Verbände (Riekman 2012). Die Generationen-Dyaden enthalten exemplarische Themenweitergaben (Technik bei Timm/Stefan, Seminarorganisation bei Paula-Sophie/Philipp), dabei wird jedoch auch deutlich, wie eng der Möglichkeitsraum der Interessesegense durch die Gepflogenheiten des Verbands eingehegt ist. Die Generationen, die in Förderbeziehungen oder alltagssprachlich in „Ziehverhältnissen“ zueinander stehen, handeln hier innerhalb eines inhaltlichen Spektrums, das von Lagerfeuer bis zu Löschzügen reicht. Verbände haben dabei Eigenheiten und auch einen eigenen Sprachgebrauch. Zelte heißen in der Pfadfinderschaft Kohte oder Jurte, man schläft „im Dreck“ – bei der Feuerwehr hingegen „im Feldbett“, die Arbeit konzentriert sich auf Löschzüge, Gruppen des VCP sind Stämme mit Sippen mit Sipplingen, bei der Jugendfeuerwehr heißen sie Minis und

Teams, man trifft sich zum Liederabend oder zum Dienst, die Streitigkeiten rund um die Uniform beziehen sich auf die Tücherordnung oder die Latzhose. Die Zusammenkünfte richten sich auf (linke) Politik beim VCP oder auf Pflichterfüllung bei der (freiwilligen) Feuerwehrarbeit, auf Naturerfahrung beim VCP oder auf Rettung aus Gefahr bei der Feuerwehr. Interessanterweise haben diese beiden recht großen Verbände unter völlig verschiedenen Vorzeichen einen erkennbar dominanten Habitus angezogen (Bremer/Kleemann-Göhring 2015). Beide Verbände können Großzelte oder Zeltlager mit Lagerküchen aufbauen und sind imstande, eine gewisse Katastrophenversorgung abzuwickeln. Dazu gehören Geräte, Fahrzeuge, aber auch umfangreiche Fachkenntnisse und logistische Fähigkeiten. Diese werden in Generationenbeziehungen erlernt.

2.2 Grund der Generationenbeziehung: Bedeutung des Ehrenamts

Wie kommt es überhaupt dazu, dass in Verbänden von Generationen gesprochen werden kann? Die der Studie zugrundeliegenden Verbände sind demokratisch organisiert und organisieren ihre Entscheidungsfindung und Arbeitsteilung mithilfe von Gremien und Funktionen. Hier entsteht für die Funktionsträger/inn/en die Aufgabe, ihre Nachfolger/inn/en vorzuschlagen und soweit zu fördern, dass diese die fraglichen Aufgaben übernehmen können. Die Rolle der Fördernden besteht dabei in der Ermutigung der Geförderten, indem sie sie ansprechen, ihnen die anstehenden Aufgaben erklären, sie von der Übernahme von Aufgaben überzeugen, sie anfänglich begleiten und ihnen auf längere Sicht als Feedback- und Beratungsgespräche zur Verfügung stehen. Auf diese Weise hat die Jugendfeuerwehr-Bildungswartin ihren Ausschuss von vier auf sieben Personen vergrößert:

„Ja, den hab ich wirklich aktiv da mit hin gebracht. (...) Und die anderen beiden (...), wollte ich auch, dass sie im Bildungsausschuss sind.“
(Paula-Sophia JF/FF)

Die Ermutigung und Erklärung von Ämtern geschieht bei verschiedenen Gelegenheiten zwar en passant, doch gibt es vor Wahlen in beiden Verbänden auch gesonderte Zusammenkünfte, beim VCP dient dazu eine jährliche Stammesklauseurtagung, bei der Feuerwehr gibt es Jugendsprecherseminare. Deutlich wird dabei, dass es zu beiden Verbandskulturen gehört, den Jüngeren sukzessive Aufgaben zu übertragen und sie weiterzuentwickeln:

„also wonach er [Stefan, AG] manchmal fragt, ist dann auch zum Beispiel Aufwand oder Schwierigkeitsgrad gewisser Aufgaben, nach dem Motto, glaubst du, dass ich das packen kann, und dann versuch ich ihm

immer einerseits Mut zu machen, aber auch das realistisch einzuschätzen“ (Timm, VCP)

In der JF ist zudem erkennbar, dass die Vorgängerin sich mit der Aufgabe befasst, Nachfolger/inn/en zu gewinnen, wobei sie auch Gestaltungsmöglichkeiten darin sieht, Personen ihrer Wahl auf die Amtsübernahme vorzubereiten (Paula-Sophia, JF/FF).

Auf dieser Ebene ist zunächst festzuhalten, dass die vorangehende Generation sich der Aufgabe stellt, Jüngere zu fördern. Die Beteiligten sind sich in den genannten Fällen auch darüber im Klaren, dass dabei auch demokratische Wahlen vorbereitet, wenn nicht gar vorentschieden werden. Das Fördern nachfolgender Generationen ist durch die demokratische Struktur und durch die Regelaufgaben der Verbände induziert. Das Einmünden in das Ehrenamt kann dabei durchaus auch eher unsanft verlaufen, wie Paula-Sophia berichtet:

„dann saßen wir an diesem Tisch und mein Jugendsprecher (...) und da sagte er, hast du dich denn jetzt entschieden und ich so, äh – und dann stand er schon, hat sich gemeldet, ich schlage [Sophia] vor ((lachen))“ (Paula-Sophia, JF/FF)

Sie übernimmt das Amt und sucht ihrerseits dann auch vorausschauend nach potenziell Nachfolgenden. Nachwuchsarbeit ist auf der Ebene der geförderten Generation kaum thematisiert, bei der fördernden Vorgängergeneration ist es jedoch hochrelevant. Timm berichtet von der „üblichen Rekrutierungsarbeit“, die mit vermeintlich unverbindlichen Treffen beginnt:

„Naja und dann, danach ist man halt eingekauft und ver, verpackt ((lacht)). (...) ich bin da wirklich mit dem festen Vorsatz hingegangen, ok (.), was du auch tust, du machst nicht Teillager-Leitung und du machst nicht Technik. Ist egal, was du machst, aber das beides machst du nicht ((lacht)) und jetzt bin ich Teillager-Leitung und Technik“ ((I. lacht)) (Timm, VCP)

Die Begründung für Existenz von Verbandsgenerationen liegt insofern in der demokratischen Aufgaben- und Organisationsstruktur, sie lässt kaum Kennzeichen genealogischer Generationenlogik erkennen. Auch ist hier nicht erkennbar, dass kalendarisch ältere Personen die Gremienpositionen dauerhaft besetzen und dadurch ein genealogisches Senioritätsprinzip durchsetzen würden. In den Verbänden sind zudem institutionalisierte und bewusst etablierte Seminare installiert, die auf einen pädagogischen Generationenbegriff hindeuten.

2.3 Art der Generationenbeziehung: Grenzen des Senioritätsprinzips

Die Generationenbeziehung ist nicht frei von Spannungen, besonders entlang des Senioritätsprinzips. Das Problem von Innovation und Tradition wird dabei anders ausgehandelt als Fragen von Reflexion und Feedback sowie der Aufgabenübertragung.

2.3.1 Innovation und Tradition

Teils wird recht gern von den Älteren gelernt: Mit großzügiger Geste versucht beispielsweise die Bildungswartin der Jugendfeuerwehr das vor allem technische Fachwissen der Älteren („altes Eisen irgendwie“) in ihrem Ausschuss zu halten (Paula-Sophia JF/FF). In einer Dativformulierung schildert Philipp seine Ausbildung und reicht sie traditionsgemäß weiter:

„Ja, man versucht das natürlich so... wie mir das ausgebildet worden ist, so bilde ich das auch prinzipiell andern aus. Weil das einfach die Erfahrung zeigt, dass die Älteren, die uns damals ausgebildet haben, die unter anderem jetzt auch fach- ehm schon in der Ehrenabteilung sind, dass das schon Hand und Fuß hat, ne, was die einem erzählen.“ (Philipp, JF)

Diese Anerkennung des „Senioritätsprinzips“ entsteht jedoch erst nach längeren Widerständen: „Man dachte damals eh, so mit zehn Jahren wo ich angefangen hab: Ach, was der Alte mir da erzählt, das ist doch eh Stuss.“ (Philipp, JF). Es hat sich also bewährt, den Älteren zu glauben, denn – so Philipp – die Praxis gibt ihnen Recht. Für Paula-Sophia ist jedoch die fraglose Übernahme der Tradition nicht immer gegeben:

„man muss sich da schon durchbeißen und gegen den einen oder anderen echt durchsetzen auch, gerade gegen diese alten Hasen, die meinen, sie haben irgendwie die Weisheit mit Löffeln gefressen und (.) nur so, wie wir das gemacht haben ist das richtig und [Sophia], was hast du denn für Ideen, das kann man doch so gar nicht machen (...). Und ich hab halt gesagt, ich will das aber so machen“ (Paula-Sophia, JF/FF)

Eine wiederum verbandsältere Person namens Fred ist dabei ihr Feedback-Partner und unterstützt sie. Sie setzt ihren innovativen Ansatz gegenüber der Tradition dann per Amtsautorität durch, anfangs zögerlich, später entschlossen: „Ganz einfach, ich bin Fachwartin. Und ich hab's zu entscheiden ((lachen)). Ja, so das ist die Hierarchie dann, ne?“ (Paula-Sophia JF/FF). Allerdings merkt sie selbst in der straff hierarchisch organisierten Feuerwehr, dass es auch Überzeugungsarbeit braucht, und das entspricht nicht ihrer Vorstellung: „Dann haben wir so n ganz leicht, vorsichtig das Thema angefasst, aber

es war echt, ich hab da gesessen und dachte hui, na das ist ja lustig hier“ (Paula-Sophia JF/FF)

Hier ist insofern erkennbar, dass genealogische Prinzipien in den Verband hineinwirken, die unterschiedlich bewältigt werden. Während Philipp sich fügt, setzt Paula-Sophie sich mit einem wachsenden Handlungsrepertoire zur Wehr. Interessant ist jedoch, dass die konkrete Förderbeziehung zwischen diesen beiden Personen jedoch von solchen Debatten unberührt bleibt. Das genealogische Generationenverhältnis wirkt hier also jenseits der Ämtergenerationen bzw. Förderbeziehungen quasi durch das kalendarische Alter der Personen aus der „Ehrenabteilung“ (Bezeichnung durch Philipp) und der „alten Hasen“ (Bezeichnung durch Paula-Sophia) fort. Die jüngeren Dyadenpartner hingegen berichten relativ offen davon, wie sie nachahmen und Vorbildern nacheifern, allerdings übernehmen sie offenbar auch die Unsitten ihrer Vorbildgeneration:

„Ja man guckt sich halt schon den Leitungsstil von seinem Gruppenleiter ab, [Timm] war immer ziemlich ungeplant, seine Gruppenstunden waren nicht besonders gut geplant und genau das sehe ich jetzt auch bei mir“ (Stefan, VCP).

Stefan berichtet weiter über die politische Sozialisation im VCP. Hier ist durchaus eine Politisierung zu verzeichnen. Sie wird durch das Generationenvorbild personifiziert, befindet sich aber in Kongruenz mit der Verbandslogik:

„Meinungen, auch politische Meinungen, obwohl bei den Pfadfindern das alles irgendwie eher ins linke geht. Das sind alles diese linken Zacken (...) Ja, man guckt sich ziemlich viel von seinem Gruppenleiter ab tatsächlich“ (Stefan, VCP)

Die Nachahmung bestätigt auch der Generationenvorgänger Timm, allerdings reflektiert er auch eine gewisse Eigenständigkeit. Timm (VCP) hat nach eigener Aussage „charismatische Vorbilder“ im Verband, vor allem beim Aufbau des Bundeslagers. Auch Paula-Sophia erlebt die Handlungen ihrer Vorgänger/inn/en als attraktiv und nachahmenswert:

„ja der Fachwart Bildung auch vorbeikam, war immer so boah, das ist irgendwie echt cool, was der auf die Beine stellt“ (Paula-Sophia JF/FF)

Insgesamt ist das Verhältnis von Innovation und Tradition für die jüngeren, noch nachrückenden Geförderten stark durch die Nachahmung der bisherigen Traditionen gekennzeichnet, ergo latent einer genealogischen Logik verpflichtet. Erst in den Funktionen wird offenbar deutlich, wie innovative Herangehensweisen auch mit dem Bisherigen konfliktieren können. Die Anziehungskraft der Vorbilder ist bemerkenswert hoch und erkennbar emotio-

nal, das gilt für die hier interviewten Personen sowohl geschlechts- als auch verbandsunabhängig.

2.3.2 Reflexion und Feedback

Philipp findet seinen Platz durch Paula-Sophias Unterstützung im Bildungsausschuss und wird Seminaranmeldebeauftragter. Im Zeitalter der Reversibilität und Flexibilität leidet er an der Unverbindlichkeit der Seminaranmeldungen, reflektiert aber auch sein eigenes früheres Verhalten und arbeitet an einer Lösung.

„dieses ständige Hin- und Hergewechsele, das (.) nervt mich heute noch, aber (...) ich nehm denen das gar nicht so böse, weil ich weiß wie ich war“ (Philipp, JF)

Mit der Amtsübernahme verändert Philipp die Abläufe. Der Aufbau von Verbindlichkeit und planender Weitsicht ist ganz offensichtlich ein zentrales Thema für die Verbandsmitglieder. Die VCP-Mitglieder (Timm und Stefan) berichten übereinstimmend von einer Prozedur zur Anerkennung als Erwachsene, die aus einer Planungsaufgabe und Durchführung der Unternehmung besteht und für das Feedback gegeben wird. Stefan erbittet nach dem erfolgreichen Durchlauf kritisches Feedback von Timm, dieser äußert:

„einmal die Verplantheit (.), die bei mir ja auch genau so ist (...), dass er manchmal auch (...), bei den Sippies gehts jetzt halt allmählich los, dass sie in der Gruppenstunde ankommen und von den wochenendlichen Saufgeschichten erzählen (..). Und dass er manchmal auch n bisschen noch zu sehr darauf eingeht“ (Timm, VCP)

Neben organisatorischen Themen steht somit auch die pädagogische Verantwortung im Zentrum der Beratungen zwischen den Verbandsgenerationen. Auch Paula-Sophie erhält kritisch-konstruktive Rückmeldung von ihrer Bezugsperson:

„Da hab ich eben immer [Fred] an meiner Seite gehabt, der mich dann auch mal, wenn ich dann mal doch n bisschen hoch auf meinem Ross saß, gesagt hat, [Sophia] jetzt, ne? Komm mal wieder runter zu mir ((lacht)). So. Das braucht man eigentlich auch“ (Paula-Sophia JF/FF)

Die Dyaden weisen insofern eine wichtige Feedback- und Reflexionsfunktion auf. Während organisatorische Handlungen und Haltungen eher linear von Älteren zu Jüngeren zurückgemeldet werden, sind Reflexionen durchaus auch Gegenstand eines Austausches auf Augenhöhe. Hier ist das Senioritätsprinzip offenbar durchbrochen.

2.3.3 Aufgabenübertragung

Neben der Beratung und dem Feedback gehört es weiterhin dazu, die kommende Generation zu entwickeln. Dabei werden sukzessive kleinere Aufgaben übertragen: „also dass man zum Beispiel (.) einzelne Teile einer Fahrt so zum Beispiel, ne Andacht oder Ähnliches dann von der Gruppe planen lässt“ (Stefan, VCP). Dabei wird aktiv auf die Jüngeren zugegangen, wobei „der Plan teilweise dahinter ist auch, dass man (.) quasi ihm erstmal einfach Aufgaben gibt, also um sie auch langsam an die schwierigeren Sachen heranzuführen“ (Timm, VCP). Das kann auch kompliziert sein, sofern die Aufgaben zur Lebenserfahrung und zu den Handlungsspielräumen nicht passen, wie die Bildungswartin der Jugendfeuerwehr erklärt:

„So also bin ich jetzt im Moment dabei, ihr wirklich nur so ganz kleine Häppchen immer so zuzuschieben, dass ich auch weiß, dass schafft sie wirklich, damit sie möglichst auch keine Misserfolgserlebnisse hat“ (Paula-Sophia JF/FF)

Es geht also in beiden Verbänden darum, die Aufgabenart zu finden, die den nötigen Anspruch hat, zugleich aber auch mit Erfolg bewältigt werden kann. Diese Abwägungen bleiben besonders kalendarisch jüngeren Geförderten jedoch verborgen, während die Aufgabenübernahme innerhalb der Dyade Gegenstand offener Beratungen ist. Auch hier unterscheidet sich die Dyade von der dahinterliegenden Struktur der Verbandsmitglieder, in der eine weitere Altersspanne vorliegt. Das Senioritätsprinzip scheint einem kalendarischen Altersunterschied zu folgen, während es bei rein durch das Dienstalter unterschiedenen Generationen trotz der dort genutzten Zieheltern-Metapher eher seltener greift.

3. Inhalt der Generationenbeziehung: Fachwissen und pädagogische Fallentscheidungen

Die Inhalte der intergenerationellen Beziehung sind durchaus auch fachlich, hier herrschen auch verbandsspezifische Erwartungen. Der Umgang mit Gemeinschaftseigentum sowie die pädagogischen Aufgaben hingegen sind verbandsübergreifend bekannt.

3.1 Erwartungen an das Fachwissen

Philipp unterrichtet in seinem „Dienst“ in der Gruppe die Einsatzgrundsätze sowie Erste Hilfe, bei besserer Witterung wird dann „mit Wasser“ gearbeitet, also der „Löschangriff“ geübt. Erwartet wird, dass Löschangriffe zügig ver-

laufen. Auf die Frage, was ihm am meisten Spaß mache, antwortet Philipp in Feuerwehr-Fachsprache²:

„Ja. ‚Feuerwehrdienstvorschrift Drei‘. Also die Einsatztaktik. (AE: OK.) Also ehm (.) die ‚Drei‘ eh, n Löschangriff aufbauen und Personen retten dazu, also da fährt man dann verschiedene Einsatzlagen (.), die wir auch im Reellen haben (...) es macht einfach ziemlich viel Spaß und man kriegt auch Adrenalin, wenn man sag ich mal denn ne Löschübung halt relativ schnell erledigen möchte, ja?“ (Philipp, JF/FF)

Das Herz des VCP ist hingegen das Lager, ergo die Kothe und Jurte. Auch hier wird eine Erwartung zum Ausdruck gebracht:

„Das sind so Sachen, die ich auch erwarte, sag ich mal. Dass sie das lernen. (...) das war irgendwo aufm Bezirkslager, und dann waren da die Erwachsenen aus [Stadtteil], die waren 17, 18 und dann (...) und ihr, ihr Zelt haben sie gerade noch hingekriegt, aber dann ging es um das nächstgrößere (...). Und die haben es einfach, es war nicht so, dass sie es nicht hingekriegt haben, sie standen wirklich davor und hatten keinen Schimmer, was sie denn da jetzt machen sollen. (...). Das ist dann so n, ich weiß nicht, also ich erwarte das eigentlich von einer Gruppenleitung, dass die das hinkriegen.“ (Timm, VCP)

Berichte über Differenzen in der Herangehensweise oder über dann greifende Entscheidungsstrukturen sind im Interviewmaterial nicht vorhanden. Hier werden eher fachliche Normen als Selbstverständlichkeiten transportiert. Eine Feuerwehrgruppe hat eine Löschübung zügig abzuwickeln und eine Pfadfindergruppe hat zu wissen, wie eine Jurte aufgebaut wird.

3.2 Pädagogische Fallentscheidungen

Anfangs ist die pädagogische Arbeit voller Unsicherheiten, so dass vonseiten der jungen Gruppenleitungen versucht wird, eine gemeinschaftliche Leitung herzustellen (Stefan, VCP). Die Gruppenleitungen beratschlagen, inwiefern sie die Jüngeren gewähren lassen oder ihnen Grenzen setzen:

„Also eine (.) Wanderung. (...) dann haben wir uns halt die Frage gestellt, (...), also die, die wir leiten sind ja jetzt auch schon älter, so 15, 16 um den Dreh (.), gehen wir da noch mit oder lassen wir die das alleine machen?“ (Timm, VCP)

2 Es ist in beiden Verbänden auffallend, dass sie eine eigene Fachsprache ausbilden und dass die fachliche Beherrschung der Bezeichnungen und des Geräts zur unhintergehbaren Norm erhoben wird.

Besonders bei problematischen Fällen wird zwischen den Beteiligten der Dyaden beraten:

„hab ich n Anruf gekriegt von Eltern (...), dass ihr Kind aus'm Fenster gehalten wurde (...) Hab mich dann mit dem Betreuer und dem (...) Referenten in Verbindung gesetzt und hab da nachgefragt, was da denn passiert ist“ (Paula-Sophia, JF/FF)

Bezogen auf den Schriftverkehr gilt in der Jugendfeuerwehr-Dyade zudem das klassische kaufmännische Vier-Augen-Prinzip: „Also bevor irgendwas rausgeht, les ich immer noch mal alles Korrektur (.), einfach, aus dem einfachen Prinzip, vier Augen sehen mehr als zwei“ (Paula-Sophia JF/FF). Hier greift insofern eher eine Beratungsstruktur auf Augenhöhe statt einer Vorgabe durch die Dienstälteren.

4. Fazit – genealogische Generationenlogik in Verbänden?

Generationen im Verband gründen sich aus der Amts- und Aufgabenweitergabe, sie umfassen daher oft eher kurze Altersspannen und legitimieren sich aus der Kenntnis der jeweiligen Aufgabe als Amtsvorgänger/in. Die entstehenden Dyaden gestalten ihre Lehr-Lern-Beziehung teils nach Senioritätsprinzip, teils emanzipativ. Die direkte Generationenbeziehung hat eher selten den Charakter einer genealogischen Generation mit Senioritätsprinzip. Vielmehr ist jenseits der Dyade und eher in Bereichen, in denen eine größere kalendarische Altersspanne erkennbar wird, eine unilineare Wissensweitergabe und Dominanz der „alten Hasen“ (Paula-Sophia, JF/FF) mit den dann einsetzenden Konflikten zu verzeichnen. Die Familienlogik wirkt insofern eher hinter den Dyaden, obwohl besonders die Dyaden die Familienmetapher für sich in Anspruch nehmen. Dennoch haben auch die Dyaden Bereiche, durch die sie die Traditionen der bisherigen Verbandsmitglieder unhinterfragt weiterführen. Das betrifft beispielsweise die Normen bei der Schnelligkeit von Löschangriffen und der Sachkenntnis im Jurtenaufbau, aber auch die thematische und habituelle Gestaltung der Verbandsarbeit: Ein Feuerwehrjugendlicher würde nicht in einer Jurte schlafen und eine Pfadfinderin käme nicht auf die Idee, auf dem Lager einen Kühlschrank zu benutzen.

Literatur

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hrsg.) (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch: 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH (Fischer Taschenbuch, 03401).

- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark (2015): Jugendverbände als Bildungsorte im „Feld des Übergangs“. In: Pätzold, Henning/Schmidt-Lauff, Sabine/Felden, Heide von (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. 1. Aufl. Leverkusen: Barbara Budrich (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 289-301.
- Epstein, Alf-Tomas (2015): Interessesegense bei Engagierten in Jugendverbänden. In: Grotlüschen, Anke/Zimper, Diana (Hrsg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. 1. Aufl. Münster, Westf.: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 11), S. 343-354.
- Franz, Julia (2009): Generationen lernen gemeinsam: Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung. Bielefeld: Bertelsmann (EB-Buch, 28).
- Franz, Julia (2010): Intergenerationelles Lernen als Herausforderung für NGOs. In: Gruppendyn Organisationsberat 41 (3), S. 207-218. DOI: 10.1007/s11612-010-0115-6.
- Franz, Julia/Scheunpflug, Annette (2009): Zwischen Seniorität und Alterität. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12 (3), S. 437-455. DOI: 10.1007/s11618-009-0084-0.
- Grotlüschen, Anke (2010): Erneuerte Interessetheorie. Vom Zusammenspiel pragmatischer und habituelier Achsen bei der Interessesegense. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens).
- Grotlüschen, Anke/Epstein, Alf-Thomas (2014): Wo die eigenen Interessen wohnen. In: Weiterbildung (1).
- Kleemann-Göhring, Mark/Epstein, Alf-Tomas (o.J.): Lernort Jugendverband – Einblicke in soziale Praktiken non-formalen und informellen Lernens vor dem Hintergrund milieuspezifischer Verbandskulturen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zweite Tagung „Bildungsforschung 2020“ – Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 27.-28. März 2014. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, [1-17].
- Maier-Gutheil, Cornelia (2015): Lern- und Bildungsprozesse im Lebenslauf – Befunde empirischer Forschung und Perspektiven der Theorieentwicklung. In: ZfW 38 (1), S. 7-22. DOI: 10.1007/s40955-015-0008-y.
- Nierobisch, Kira (2016): „Zu erfahren dass ich eine Wirkmacht habe...“ – Identitätsbildung zwischen Kollektivität und Individualität – Jugendverbände als Erfahrungsort gesellschaftlicher Partizipation. In: Kühnel, Wolfgang/Willems, Helmut (Hrsg.): Politisches Engagement im Jugendalter – zwischen Wahlbeteiligung, Protest und Gewalt. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Pätzold, Henning (2014): To Value Adult Education – Organisational Learning, Adult Learning, and the Third Sector. In: Käpplinger, Bernd (Hrsg.): Changing configurations of adult education in transitional times. Conference proceedings. Berlin: Humboldt-Universität, S. 497-505.
- Pätzold, Henning (2015): Organisationale Übergänge zwischen Weiterbildung und Wirtschaft. In: Pätzold, Hennin/Schmidt-Lauff, Sabine/Felden, Heide von (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. 1. Aufl. Leverkusen: Barbara Budrich

- (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 245-276.
- Richter Helmut/Sturzenhecker, Benedikt: Demokratiebildung am Ende? Jugendverbände zwischen Familiarisierung und Verbetrieblichung. In: deutsche jugend, Heft 2/2011, S. 61-67.
- Riekmann, Wibke (2012): Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.
- Schneider, Jens/Crul, Maurice/Lelie, Frans (2015): Generation Mix. Die superdiverse Zukunft unserer Städte und was wir daraus machen. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Scholz, Christian (2014): Generation Z. Wie sie tickt, was sie verändert und warum sie uns alle ansteckt. 1., Auflage. Weinheim, Bergstr: Wiley-VCH.

Generationenverhältnisse in Organisationen der Erwachsenenbildung: Potenziale für intergenerationelle und organisationale Lernprozesse

1 Einführung

Generationenverhältnisse in Organisationen werden in erziehungswissenschaftlichen wie konzeptuellen Praxisdiskursen unterschiedlich thematisiert. In Praxisdiskursen werden Generationen in Unternehmen vor allem im Kontext demographischer Wandlungsprozesse in den Blick genommen. Dabei wird der Erfahrungsaustausch, das Wissensmanagement sowie die Führung verschiedener Generationen (vgl. Bruch et al. 2011) ebenso thematisiert wie spezifische Praxismodelle wie Mentoring oder Onboarding. In erziehungswissenschaftlichen Forschungsdiskursen wird in der Erwachsenenbildung vor allem der *Generationenwechsel* in Organisationen beforscht (vgl. Schäffer 2015; Alke 2015; Franz 2015). Die Frage, wie Generationen in (erwachsenenpädagogischen) Organisationen in ihrem Arbeitsalltag zusammenarbeiten, wird hingegen kaum thematisiert.

Um genauer in den Blick nehmen zu können, wie Generationenverhältnisse im Arbeitsalltag in Organisationen wirksam werden können und ggf. auch das organisationale Lernen beeinflussen, erscheint es hilfreich, die Differenzierung dreier sozialwissenschaftlicher Generationenbegriffe hinzuzuziehen (vgl. Liebau 1997). Aus dieser Perspektive werden mit einem *gesellschaftlich-historischen Generationenbegriff* (vgl. Mannheim 1928/1964) Generationen als gesellschaftliche Gruppen konstruiert, die einen kollektiven Erfahrungsraum teilen. Mit einem *genealogischen Generationenbegriff* wird auf die familiäre Abfolge von Familienmitgliedern verwiesen. Schließlich beschreibt ein *pädagogischer Generationenbegriff* eine Erfahrungsdifferenz zwischen unterschiedlich erfahrenen Generationen.

Mithilfe dieser Unterscheidung wird es möglich, Generationenverhältnisse in Organisationen differenzierter und jenseits essayistischer Begriffe – wie Generation X oder Generation Praktikum – zu bearbeiten. Durch diese theoretische Perspektive lassen sich zudem einzelne Ergebnisse der Forschungen zur betrieblichen Bildung sowie zur Organisationsforschung neu interpretieren. So verweisen zum einen Studien zum informellen Lernen am Arbeitsplatz darauf, dass hier Formen des Anlernens und Nachmachens eine bedeutsame Rolle spielen (z. B. Kuwan et al. 2002). Diese Form des Lernens lässt sich auch als Lernen in pädagogischen Generationenverhältnissen deu-

ten. Zum zweiten konnten in der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung unterschiedliche Organisationstypen identifiziert werden, in denen ein Typus als „familiär“ beschrieben wird (vgl. Zech et al. 2010). Dieses Ergebnis deutet mitunter an, dass auch genealogische Generationenverhältnisse bzw. Rollenzuschreibungen in Organisationen wirksam werden.

Die Interpretationen legen die Vermutung nahe, dass die differenzierten Generationenbegriffe Implikationen für die Wahrnehmung von Generationenverhältnissen in Organisationen haben. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag Hinweise auf unterschiedliche Generationsverhältnisse in erwachsenenpädagogischen Organisationen empirisch analysiert (2). Darauf aufbauend werden Hypothesen zur Verknüpfung von intergenerationellen und organisationalen Lernformen abgeleitet (3), bevor ein kurzer Ausblick erfolgt (4).

2 Empirische Perspektiven

In der empirischen Studie wurde anhand einer explorativen Reanalyse die Frage verfolgt, wie Generationen in Organisationen der Erwachsenenbildung thematisiert werden und welche Implikationen sich für intergenerationelles Lernen in Organisationen ergeben.

Dazu wurde das Datenmaterial aus einer umfangreichen qualitativen Studie reanalysiert (Franz 2016). In der ursprünglichen Studie wurden in neun Einrichtungen der Allgemeinen Erwachsenenbildung offene Gruppendiskussionen mit hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden, Verwaltungskräften und Kursleitenden zum Thema „Lehren“ geführt sowie Interviews mit Leitungspersonen.

In der Reanalyse des offenen Datenmaterials wurden im empirischen Material die Stellen dokumentarisch interpretiert (vgl. Bohnsack et al. 2007), in denen Hinweise auf Generationenverständnisse in der jeweiligen Organisation implizit wie explizit sichtbar wurden. Entsprechend werden im Folgenden Spuren von gesellschaftlich-historischen, genealogischen und pädagogischen Generationenbegriffen aus dem empirischen Material heraus rekonstruiert.

2.1 Spuren von gesellschaftlich historischen Generationenbegriffen

Hinweise auf einen gesellschaftlich-historischen Generationenbegriff zeigen sich dort, wo unterschiedliche kollektive Prägungen angesprochen werden. In einer Organisation, die sich vor allem der politischen Bildung widmet, und die aus einer sozialen Bewegung heraus als Bildungsorganisation gegründet

wurde, beschreibt die Leitung ganz explizit das Vorhandensein mehrerer Generationen.

- L ä:hm (.) es gibt (.) bestimmte Bewegungen im:mer noch, das is: [..]vielleicht ä:h sehr klischeehaft aber es is schon was dran (2) äh uns (2) die die a:ltten Kollegen Kolleginnen in der Einrichtung; (2) ä:h die aus den Bewegungen kommen; (2) di:e sind noch immer sehr verbunden und sehr beheimatet; (.) viele der neuen und jungen Kollegen Kolleginnen; kommen aus der Szene gar nich mehr, (2) ham da auch viel mehr Distanz, (2) äh und sind teilweise auch gar nicht so eingebunden; (2) das heißt, äh im (.) im im Denken und im Leit-bild; (2) f:indet sich (2) das Thema soziale Bewegung und die Herkunft immer noch wieder, (.) in der Praxis verändert (.) es sich langsam; weils ne neue Generation von Mitarbeitern Mitarbeiterinnen in der Einrichtung gibt; (2) ä:hm (.) was nich heißt das die die Werte nich mehr teilen, (2) aber sie leben es nich mehr; (.) so; (2) sie leben das anders; (2) und erleben es glaub ich auch anders; (2)

Organisation H, Leitung, Passage: Hintergrund der Bewegung

In dieser Passage zeigt sich die Bedeutung eines gesellschaftlich-historischen Generationenbegriffs in Weiterbildungsorganisationen par excellence. Die Leitung markiert eine Differenz zwischen älteren und jüngeren Mitarbeitenden, die allerdings nicht durch das Alter, sondern über die gemeinsamen kollektiven Perspektiven stabilisiert wird. Damit verbunden ist auch eine Unterscheidung von Wissensformen, die für das Arbeiten in der Organisation mitunter zentral erscheinen kann: Während die hier benannten Älteren das implizite Wissen teilen, wird den Jüngeren das explizite – in Leitbildern kommunizierte – Wissen zugeschrieben. Latent wird mit dieser Differenz eine Bewertung von Wissensformen vorgenommen, bei der das implizite konjunktive Wissen einen größeren Stellenwert erlangt. Mit dieser impliziten Bewertung wird zwischen Mitarbeitendengruppen differenziert, die über unterschiedliche konjunktive Wissensformen verfügen. Diese Differenzierung, bei der generationelle Prägungen und Werte auf Lernprozesse einwirken, impliziert Formen intergenerationellen Lernens in Organisationen.

2.2 Spuren von genealogischen Generationenbegriffen

Hinweise auf genealogische Perspektiven zeigen sich an verschiedenen Stellen im Material, an denen relativ explizit – und in der Regel von der Gruppe der Verwaltungskräfte – ein Vergleich zwischen Organisation und Familie vorgenommen wird. Dabei werden zwei Varianten deutlich. Zum einen gibt es Organisationen, die diesen Vergleich positiv rahmen. So sprechen die

Verwaltungskräfte von Organisation D an einer Stelle von der Einbindung der Kursleitenden.

- Aw Lhmhm (6) ja und viele sind ja die sind son
bisschen an uns gewachsen [...] ich glaube die viele von denen
können sich auch rausnehmen was die wollen @(.)@ die gehören so
ein bisschen dazu das ist dann fasst so dass hat manchmal schon
irgendwie sowas von Familie f-denke ich oft (.) die fühlen sich hier
auch so verbunden und so beheimatet dass die sich (.) irgendwie
- Bw Lhmhm┐
- Aw irgendwie ganz (.) ganz hemmungslos so: so ausleben und ihr Dinge
machen und- eigentlich weiß das jeder und alle sagen na:ja: (.) das
ist schon auch schön also das zu wissen das es sowas gibt ne?

Organisation D, Verwaltungskräfte, Passage: Wie in der Familie

In dieser Passage zeigt sich, dass mit Familie Authentizität verknüpft wird sowie dass eine starke Verbundenheit und Beheimatung über familiäre Strukturen betont wird. Die Organisation wird hier *als* Familie und damit als Sozialsystem verstanden, bei dem die Mitglieder die Persönlichkeit der anderen tolerieren und miteinander sozial verbunden sind. Genau diese Perspektive wird in einer anderen Organisation negativ konnotiert. Die Verwaltungskräfte von Organisation A sprechen zunächst davon, dass ein „Generationsproblem“ vorliege, da sie die Mütter von den pädagogischen Mitarbeitenden sein könnten. Aufbauend auf dieser familiär gerahmten Rollenzuschreibung wird eine weitere genealogische Perspektive eingeführt.

- Aw aber (.) die dann auch net verstehen, dass ich dann net jeden Tag
sag, ah dann bleib ich heut bis um drei. ich mein bei mir hängt noch
ne Familie hintendran, dass (.) is auch net denen denen ihre
- Bw Lmh mh mh
- Aw Lebenswelt, da ham da fehlt dann einfach auch s Verständnis [...]
- Bw die arbeiten hier und haben eigentlich nix anders hier in der
Umgebung auch
- Cw Lja aber- (.)ja genau, das is das Problem. wir- ja ja
- Bw Lhaben keine Familie, Freundin is irgendwo
anders oder der Freund und-und sehen nur ab und zu, (.) dann is
klar, dann gehst du natürlich (da) in deiner Arbeit, (.) versucht da
aufzugehen. und wir ham halt die @Arbeit@ sag ich jetzt mal und
die Familie. und des muss halt irgendwo
- Cw Lja genau

Organisation A, Verwaltungskräfte, Passage: Generationen und Lebenswelten

In dieser Passage zeigt sich, dass das Vorhandensein familiärer Bindungen von den Verwaltungskräften als zentrale Differenz gesetzt wird, die auf die Möglichkeit von gegenseitigem Verständnis in der Organisation einwirkt. Letztlich wird hier eine Dichotomie zwischen Familie und Arbeit beschrieben, die jeweils als zentrale Bereiche der Sinnproduktion verstanden werden. Die Organisation wird von den Verwaltungskräften gerade nicht als Familie, sondern in Abgrenzung dazu beschrieben.

Zusammenfassend zeigen sich zwei mögliche Modi, wie ein genealogischer Generationenbegriff in Organisationen wirksam werden kann. Mit einem inklusiven Modus wird Organisation als Familie verstanden, während mit einem exklusiven Modus Familie und Organisation in ihrer Differenz – als unterschiedliche Lebens- und Sinnwelten – beschrieben werden. Damit werden Formen intergenerationellen Lernens in Organisationen impliziert, bei denen Beziehungs- und Rollenstrukturen sowie die familiären Bindungen der Organisationsmitglieder im Mittelpunkt stehen. Inklusive genealogische Perspektiven implizieren sozialisatorische Lernprozesse, bei denen es um die Anpassung an die familiären Strukturen der Organisation geht. Im Kontext des exklusiven Modus kann die Differenzierung von familiären und arbeitsbezogenen Rollen – sofern sie in Organisationen nicht reflektiert werden – zu Abgrenzungsmechanismen führen, die gemeinschaftliche Lernprozesse behindern können.

2.3 Spuren von pädagogischen Generationenbegriffen

Interessanterweise finden sich im Material kaum Hinweise auf die Wahrnehmung von pädagogischen Generationenbegriffen. Zwar wird – vor allem in den Leitungsinterviews – vereinzelt davon gesprochen, von anderen Personen in der Organisation viel gelernt zu haben; gerade in den Gruppendiskussionen mit den hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden erscheint diese Perspektive jedoch als eine explizit formulierte Leerstelle.

Am in den Besprechungen dass wir eigentlich uns über didaktische Standards oder was sozusagen is unser Verständnis von von didaktischer Lehr-Lern-Beziehung ähm uns gar nicht groß verständigen und austauschen da macht jeder sozusagen das lernt man ähm learning by doing ähm irgendwo bei-beim hospitieren beim Praktikum machen ähm und eignet sich sozusagen ja auch n bisschen was an wie man selber vielleicht auch die Rückmeldung bekommt durch die Teilnehmer was sozusagen we- welche Arbeitsformen welche Sozialform sozusagen is gut äh wos am meisten (vielleicht noch)drüber gibt das is dann dann bei den Instrumenten äh da gi- den Methoden

Organisation A, HPM, Passage: Didaktik

Die Beschreibung des nicht stattfindenden Austausches über Didaktik korrespondiert mit Aussagen aus anderen Organisationen, in denen hauptamtlich pädagogische Mitarbeitende und Kursleitende als „Einzelkämpfer“ (Organisation H) beschrieben werden und die Praxis des Lehrens als „individuelle Typsache“ (Organisation A). Es deutet sich – vorsichtig – an, dass ein Voneinanderlernen, wie es der pädagogische Generationenbegriff implizieren würde, im untersuchten Material tendenziell keine große Bedeutung erhält.

An dieser Stelle kann nur vermutet werden, dass bei intergenerationellem Lernen im pädagogischen Generationenverhältnissen in Bildungseinrichtungen ein Autonomie-Paritäts-Muster (vgl. Lortie 1972) wirksam werden könnte. Dieses Muster, das die Eigenständigkeit und Gleichheit von Lehrenden betont, wirkt hier gegebenenfalls als Hindernis zur Anerkennung von Erfahrungs- und Wissensdifferenzen und hemmt möglicherweise Prozesse des Voneinanderlernens.

3 Thesen zur Verknüpfung von intergenerationellem und organisationalem Lernen

Ausgehend von diesem Einblick in die empirische Differenzierung von Generationenbegriffen, werden im Folgenden Thesen zur Verknüpfung von organisationalem und intergenerationellem Lernen entwickelt.

1 *Wahrgenommene Generationenverhältnisse wirken in Organisationen auf die informelle Strukturierung von Individuum und Organisation ein.*

Empirisch hat sich gezeigt, dass Generationenbegriffe in Organisationen der Erwachsenenbildung als konstruierte Generationenverhältnisse unterschiedlich wirksam werden. Die rekonstruierten Generationenkonstruktionen nehmen – zumindest implizit – Einfluss auf Formen der Zusammenarbeit sowie auf das Potenzial kollektiver Lernprozesse und stehen für eine Relationierung von Organisation und Generation. Diese Verhältnissetzung von Organisation und Generation kann organisationstheoretisch mit der Frage in Verbindung gebracht werden, wie sich aus einer Ansammlung von Individuen eine kollektive Einheit der Organisation ergibt (vgl. Weick 1995). Gerade in erwachsenenpädagogischen Organisationen, die sich durch heterogene Anstellungsstrukturen auszeichnen und die über lose gekoppelte Strukturen verfügen, erscheint diese Frage besonders brisant. Generationen können nun theoretisch als ein Bindeglied in der Relationierung zwischen Organisation und Individuum interpretiert werden. Zum einen können gesellschaftlich-historische Generationenverhältnisse, mit denen Generationen als kollektive Erfahrungsträger verstanden werden, als eine intermediäre konjunktive Struktur in Organisationen verstanden werden. Sie können eine innere Form der Differenzierung in Organisationen – jenseits formaler Funktionsbereiche – be-

schreiben. Die genealogische Perspektive stellt eine Beobachtungsperspektive bereit, mit denen Modi der Relationierung von Individuen und Organisationen in Form von familiär eingekleideten Rollenzuweisungen in den Blick kommen. Pädagogische Perspektiven stehen wiederum für die Modi der Transferierung von Erfahrungswissen innerhalb einer Organisation. Die hier aufgezeigten Generationenverhältnisse strukturieren – so die These – die Verbindung von Individuum und Organisation implizit und jenseits formaler Strukturen. Diese Verknüpfung wird auch im Hinblick auf Lernprozesse relevant, wie in den folgenden beiden Thesen dargelegt wird.

2 *Die Verknüpfung organisationalen und intergenerationellen Lernens basiert auf einer Explizierung des Impliziten.*

Im empirischen Material zeigt sich, dass die rekonstruierten Spuren von Generationenverhältnissen zum Teil explizit benannt, aber kaum reflektiert werden. Das Wissen über die Bedeutsamkeit dieser Generationenverhältnisse bleibt implizit und sollte – sofern es für Organisationsentwicklungsprozesse fruchtbar gemacht werden soll – expliziert werden. Theoretisch kann an dieser Stelle von einer Verknüpfung zwischen Theorien organisationalen und intergenerationellen Lernens ausgegangen werden, da in beiden Bereichen der Explizierung des Impliziten eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Im Kontext organisationalen Lernens geht es hier um die Explizierung des Erfahrungswissens und um die Reflexion von organisationalen Selbstverständlichkeiten (vgl. Schiersmann/Thiel 2014). Im Rahmen von intergenerationellem Lernen geht es ebenfalls um die explizite Reflexion von generationenspezifischen Selbstverständlichkeiten, Haltungen, Prägungen und Sichtweisen, die für das Lernen bedeutsam erscheinen (vgl. Franz 2010). Dahinter liegt die Annahme, dass Menschen über implizite Wissensbestände verfügen, die ihr Handeln strukturell beeinflussen. Diese Wissensbestände zu explizieren führt – wiederum aus der Perspektive organisationalen und intergenerationellen Lernens – zu tiefgreifenden Lernprozessen, die das Verständnis zwischen Generationen bzw. Organisationsmitgliedern erhöhen und gleichzeitig als Voraussetzung für den Transfer von Wissen erachtet werden können. Eine strukturelle Gemeinsamkeit zwischen organisationalem und intergenerationellem Lernen besteht daher in der Explikation impliziter Wissensformen.

3 *Durch die Reflexion der Generationenverhältnisse werden mehrperspektivische normative Identitätslernprozesse in Organisationen ermöglicht.*

Mit den rekonstruierten Generationenverhältnissen im empirischen Material werden auch unterschiedliche Praktiken der Identifizierung in Organisationen sichtbar. So werden mit gesellschaftlich-historischen, genealogischen und pädagogischen Generationenverhältnissen Prozesse der inneren organisatio-

nalen Differenzierung deutlich. Solche Differenzierungen spielen für die Herausbildung von organisationalen Identitäten eine Rolle. Organisationspädagogisch wird davon ausgegangen, dass eine organisationale Identität über Praktiken der Differenzbearbeitung entsteht (Engel 2016). Während diese Praktiken häufig über die Differenz zwischen innen und außen, zwischen dem eigenen und dem fremden, zwischen System und Umwelt ablaufen (vgl. Göhlich 2014), wird durch die Generationenverhältnisse hier eine innere Form der Differenzsetzung sichtbar, die Auswirkung auf die organisationale Identität haben kann. Es zeigen sich also spezifische generationale Praxismuster der Differenzbearbeitung, innerhalb derer auch durchaus ambivalente Prozesse der organisationalen Identitätsentwicklung mit in den Blick kommen, wie zum Beispiel bei der Ab- und Aufwertung unterschiedlicher generationaler konjunktiver Erfahrungsräume.

Mit der Skizzierung der Generationenverhältnisse können damit organisationale Identitätslernprozesse, bei denen die Frage im Mittelpunkt steht, „was die Organisation für sich und in ihrem Kontext sinnvollerweise sein will“ (Geißler 2000: 86), angeregt werden. Durch die Differenzierung der Generationenverhältnisse wird dabei eine mehrperspektivische Betrachtung ermöglicht.

4 Ausblick

Die Befunde und Hypothesen weisen zusammenfassend darauf hin, dass mit der Reflexion der differenzierten Generationenverhältnisse ein spezifisches Praxismuster der Differenzbearbeitung in Organisation expliziert wird, das intergenerationelles und organisationales Lernen beeinflusst.

Die explorativen Befunde zeigen auch, dass es lohnenswert sein könnte, diese Relationierung von intergenerationellem und organisationalem Lernen genauer empirisch zu forschen. Da die zentrale Verbindungslinie auch in der Explizierung des Impliziten liegt, ist es weiterhin naheliegend, hier methodologisch anzuschließen und Forschungen im Kontext einer dokumentarischen Organisationsforschung zu realisieren (vgl. Amling 2017), mit denen implizite Perspektiven sichtbar gemacht werden können, oder Forschungen, die im Rahmen einer Organisationsethnographie Relationen von intergenerationellem und organisationalem Lernen teilnehmend beobachten können (Göhlich 2014).

Literatur

- Alke, M. (2015): „Generationenwechsel“ in Weiterbildungseinrichtungen. Hessische Blätter für Volksbildung, (65), 2, S. 106-115.

- Amling, S. (2017): Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (2. Aufl). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bruch, H./Kunze, F./Böhm, S. (2010): Generationen erfolgreich führen. Konzepte und Praxiserfahrungen zum Management des demographischen Wandels. Wiesbaden: Gabler.
- Engel, N. (2016): Organisationales Lernen in kulturtheoretischer Sicht. Kritische Anmerkungen zur pädagogischen Rezeption des Konzepts ‚Organisationskultur‘. In: Schröer, A. et al. (Hrsg.): Organisation und Theorie. Wiesbaden, S. 149-158.
- Franz, J. (2010): Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Franz, J. (2015): ‚Generationenwechsel als Kommunikationsthema in Weiterbildungseinrichtungen‘. Eine explorative empirische Analyse. Hessische Blätter für Volksbildung, (65), 2, S. 139-148.
- Franz, J. (2016): Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Geißler, H. (2000): Organisationspädagogik. München: Verlag Vahlen.
- Göhlich, M. (2014): Praxismuster der Differenzbearbeitung. Zu einer pädagogischen Ethnographie der Organisationen. In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 225-240.
- Kuwan, H./Graf-Cuiper, A./Hackett, A. (2002): Weiterbildung von bildungsfernen Gruppen. In: Brüning, G./Kuwan, H. (Hrsg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Liebau, E. (1997): Generationen – ein aktuelles Problem? In: Liebau, E. (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim/München, S. 15-38.
- Lortie, D. C. (1972): Team Teaching – Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. Dechert, H. W. (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München: Piper, S. 37-76.
- Mannheim, K. (1928/1964): Wissenssoziologie, eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff, Berlin.
- Schäffer, B. (2015): Personalveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Generationen- oder Kohortenwechsel? Hessische Blätter für Volksbildung, (65), 2, S. 116-125.
- Schiersmann, C./Thiel, H.-U. (2014): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Weick, K. E. (1995): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Zech, R./Dehn, C./Mrugalla, M./Rädiker, S./Schunter, J./Tödt, K. (2010): Organisationen in der Weiterbildung. Wiesbaden: VS-Verlag.

Generationen von Geflüchteten und Generationen von institutionellen Antworten der Volkshochschulen: Eine historische Programmanalyse

Abstract

Im Beitrag werden Veranstaltungsangebote von Volkshochschulen (VHSn) zwischen 1947 und 2015 zu Flucht sowie für und über Geflüchtete analysiert. Es gibt einen Wandel thematischer Schwerpunkte. Richteten sich die west-deutschen VHSn früher ausgeprägt an die einheimischen Bürger/innen, um in allgemeinbildenden Angeboten über Ursachen aufzuklären, werden heute primär Sprachkurse für Geflüchtete angeboten. Im historischen Vergleich können Tendenzen einer Entpolitisierung gesehen werden. Zugespitzt formuliert haben sich viele VHSn fast zu Sprachschulen für Migrant/inn/en spezialisiert. Die historische Programmanalyse erinnert an frühere Bildungsansätze. Es werden Anregungen für Kurs-/Veranstaltungsideen und eine neue, ausgewogenere Positionierung von VHSn gegeben.

1. Theoretischer Ansatz und die Methode der Programmanalyse

Ausgangspunkt der folgenden Analyse war das Interesse, wie Flucht und Geflüchtete zeitgeschichtlich in Programmen von Volkshochschulen thematisiert wurden und was man intergenerationell davon für die Programmplanung lernen kann. Der Generationsbegriff wird in Anschluss an das Tagungsthema metaphorisch verwendet. Die Programmanalyse ist eine etablierte Methode der Erwachsenenbildungsforschung (vgl. Gieseke 2000; Käßplinger 2008, 2011; Nolda 2010; Käßplinger/Sork 2015). Sie gibt Auskunft über Entwicklungen. Programme adressieren Erwachsene als potentielle Lernende. Für Interessierte sind Programme Informationsquellen und Entscheidungshilfen. Für Einrichtungen sind Programme als Leistungsversprechen ein Marketinginstrument. Programme dienen den Einrichtungen zur Legitimation gegenüber Geldgebern und kommunal Verantwortliche werden gerade in Grußworten sichtbar (vgl. Kade et al. 1993; Stanik/Feld 2016). Aufgrund ihrer Scharnierfunktion zwischen den (potentiellen) Lernenden und den Anbietern sind Programme neben Trägerstatistiken wichtige Datenquellen zur Erforschung von Realitätsausschnitten der Erwachsenenbildung.

Es gibt diverse Formen von quantitativen und qualitativen Programmanalysen (vgl. Käpplinger 2008). Das Programm ist ein zeitgeschichtlich materialisierter Ausdruck von Bildung. Historische Programmanalysen (vgl. Gieseke/Opelt 2003) geben Auskunft über vergangene Bildungsansätze und deren Wandel bzw. Kontinuität. Welche Bildungsvorstellungen zu Flucht und Geflüchteten haben VHSn entwickelt und wie haben sich diese im Zeitverlauf geändert? Dies wird hier in einer Programmanalyse für den Zeitraum von 1947 bis 2015 untersucht. Andere Studien haben analysiert, welche Angebotsstrukturen für Geflüchtete aktuell existieren (vgl. Fleige et al. 2015; Robak 2015).

Der Zugang zu Programmen ist durch die Digitalisierung sowohl einfacher als auch schwieriger geworden. Einerseits ist er einfacher geworden, da die meisten Einrichtungen neben gedruckten Exemplaren die Programme auf ihren Homepages zur Verfügung stellen, sodass sie orts- und zeitunabhängig verfügbar sind. Dies vereinfacht besonders international-vergleichende Analysen (vgl. Käpplinger 2015). Andererseits kündigen Einrichtungen manche Kurse nur im Internet an; z. B. über Datenbanken oder in Social Media. Nach Veranstaltungsablauf werden die Ankündigungen oft gelöscht. Es gibt z. T. kein vollständiges Programmheft mehr, sondern fluide Hypertexte oder diverse Flyer. In der Regel existiert momentan bei den VHSn ein Nebeneinander von Internetpräsenz und Print, was marketingtechnisch auch viel Sinn macht, um verschiedene Zielgruppen über verschiedene Vertriebskanäle an verschiedenen Orten anzusprechen. Die durch die Digitalisierung ermöglichte Fluidität von Ankündigungen stellt eine Herausforderung für die Forschung dar, die man jedoch nicht überdramatisieren muss. Hilfreich sind Archive, die digitalisierte Programme sichern. Für die Untersuchung wurde das frei zugängliche Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) genutzt. Es bietet nach einer Retro-Digitalisierung über das Projekt RetroPro einen Online-Zugriff auf ein „breites Spektrum“ (Heuer et al. 2008: 46) von 41 Volkshochschulen in Deutschland für den Zeitraum von 1947 bis 2015. Die Volkshochschule Leipzig ist mit ihren Programmen als einzige ostdeutsche Volkshochschule über die DDR-Zeit lückenlos dokumentiert, während weitere ostdeutsche VHSn und ihre Programme zumeist erst nach 1989/1990 online im Archiv zugänglich sind. Programme können per Suchmaske durchsucht und heruntergeladen werden. Bei Worthäufigkeitsanalysen kann ermittelt werden, auf wie vielen Seiten ein Suchwort vorkommt. Es können insgesamt 373.686 Programmseiten durchsucht werden (Stand: August 2016). Die Suche¹ nach dem Stichwort „Flüchtling“ ergab 1.884 Treffer, d. h. auf 1.884 Programmseiten wird das Wort „Flüchtling“ in den

1 Ich danke besonders meiner studentischen Hilfskraft Anastasia Falkenstern für die umfangreichen Recherche- und Kodierungsarbeiten.

Kurstiteln, den Ankündigungstexten oder in den Hinweisen zu den Teilnahmegebühren oder Ermäßigungen verwendet. Diese Stichwortsuche diente der Samplebildung. Für die vertiefende Analyse wurden aus kapazitären Gründen die Zeiträume ausgewählt, in denen die relative Häufigkeit der Trefferseiten (prozentual zur Gesamtseitenzahl pro Jahr) am größten ist. Folgende Jahre wurden ausgewählt (siehe Abb. 1):

1947-1950, 1957-1960, 1969-1973, 1981-1985, 1989-1997, 2001-2005, 2008-2009, 2014-2015.

Das analysierte Sample besteht so aus einer Reduktion von 354 Programmen zwischen 1947 und 2015 mit 933 Suchergebnissen zum Stichwort „Flüchtling“. Die Ergebnisse wurden ausgedruckt, archiviert und mittels deduktiv und induktiv gebildeter Kategorien ausgewertet. Die Analyse umfasst quantitative Häufigkeitsanalysen und qualitative Auswertungen.

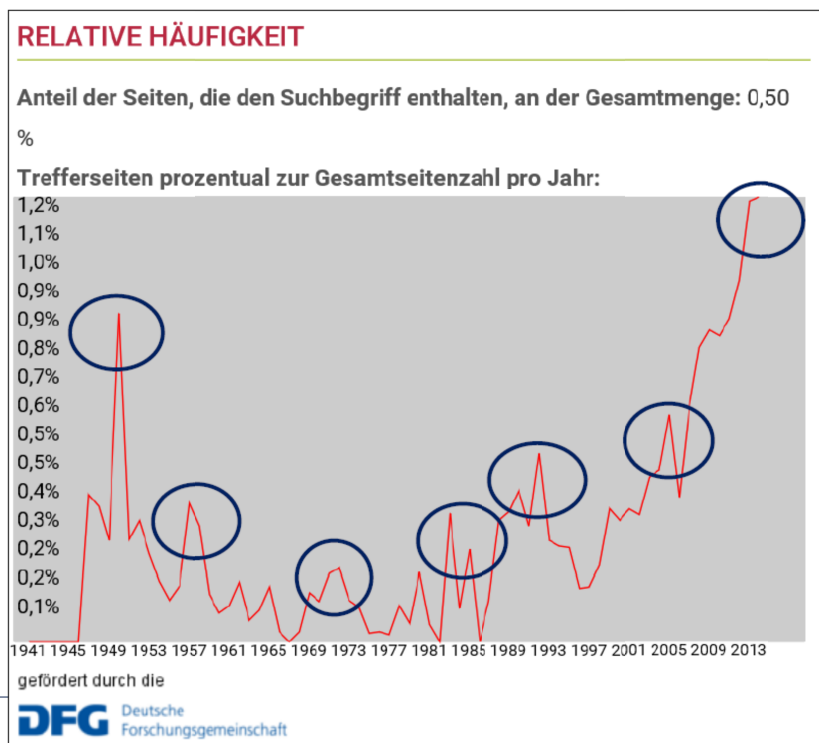
2. Ergebnisse der Programmanalyse

2.1 Flucht als ein diskontinuierliches Dauerthema in der Erwachsenenbildung

Das Diagramm in Abbildung 1 zeigt die relative Bedeutung des Begriffs „Flüchtling“ in VHS-Programmen:

Diese quantitative Analyse zeigt auf, dass Ende der 1940er Jahre die Flüchtlingsthematik bereits bedeutsam war, wenngleich es hier um eine ganze andere Gruppe von Flüchtlingen als heute ging. Weitere Flüchtlingsgruppen sind Thema bei den Hochs um die Jahre 1957, 1982 bis 1985, 1988 bis 1993 und die Jahre nach 2007. Die unterschiedlich langen Hochs dienen als Auswahlkriterium für eine vertiefende Analyse der Programme (siehe Kreise in Abb. 1). Das Thema und die Zielgruppe Geflüchtete erfahren in den letzten Jahren eine steil ansteigende Bedeutung in der Erwachsenenbildung. Es zeigt sich aber auch, dass es ähnliche Anstiege bereits in der Vergangenheit gab – jedoch mit wechselnden Akzentuierungen und natürlich mit unterschiedlichen Flüchtlingsgruppen/-herkünften. Weitere Häufigkeitsanalysen wurden bei der Sichtung zu Begriffen wie „Migrant“, „Asylant“, „Übersiedler“, „Aussiedler“ oder „Geflüchtete“ durchgeführt. Diese können aus Platzgründen hier zwar nicht dargestellt werden, aber Bezeichnungen und Konnotationen ändern sich im Zeitverlauf stark. Programmarchive erlauben Korpusanalysen. Zum Beispiel, ob der semantisch und politisch korrektere Begriff „Geflüchtete“ zukünftig „Flüchtlinge“ im Bildungsalltag ersetzen wird.

Abb. 1: Relative Häufigkeit des Suchworts „Flüchtling“ in den VHS-Programmen zwischen 1947 und 2015 (Trefferseiten prozentual zur Gesamtseitenzahl pro Jahr, x-Achse ist standardisiert beschriftet im Rhythmus von vier Jahren abweichend vom Suchzeitraum und endet so bei 2013)



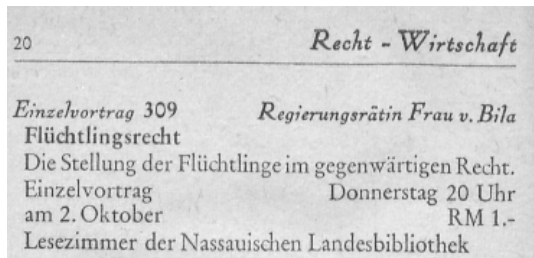
Quelle: Datensatz RetroPro am DIE im Programmarchiv

2.2 Synchrone Analyse der Zeitabschnitte

1947 bis 1950: Rechtskurse für Flüchtlinge aus dem 2. Weltkrieg im Vordergrund

Grundgesamtheit: 130 Programme. Fundstellen: 15 Ergebnisse – 11,5 % aller Programme

Ende der 1940er Jahre bieten westdeutsche Volkshochschulen Rechtskurse für Geflüchtete aus dem ehemaligen Reichs- bzw. besetzten Gebieten an. Eine typische Ankündigung:

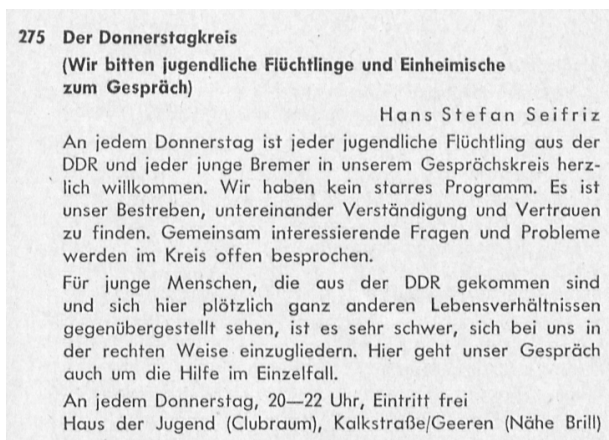


Quelle: VHS Wiesbaden 1947, 3. Trimester, S. 20

Kurse informieren Geflüchtete und die Öffentlichkeit über die Rechte von Flüchtlingen. Die Dozentin hat eine herausgehobene berufliche Position. Der historisch-juristische Hintergrund sind die Flüchtlingsgesetze der Jahre 1947/1948 in Westdeutschland. In Vorworten wird um Hilfen gebeten, über Unterkünfte für Flüchtlinge berichtet oder es wird auf einen UNESCO-Bericht über die europäische Flüchtlingskrise verwiesen. Politische und historische Fragen werden behandelt. Sprachkurse sind marginal bedeutsam.

1957 bis 1960: Flucht aus Osteuropa – Treffen mit DDR-Flüchtlingen
Grundgesamtheit: 247 Programme. Fundstellen: 20 Ergebnisse – 4,0 % aller Programme

Ende der 1950er Jahre sind Flüchtlinge vor allem aus der DDR Thema im Westen. Allein an der VHS Bremen gab es zwischen 1956 und 1961 regelmäßig solche offenen Zirkeltreffen der Begegnung:



Quelle: VHS Bremen 1957, 3. Trimester, S. 97

In anderen Städten werden Kurse zu Politik und Geschichte offeriert. Sprachkurse werden für Flüchtlinge aus Ungarn nach 1956 angeboten. Es gibt erst Studienfahrten zum Aufnahmелager in Berlin-Marienfelde. In den Vorworten wird zu Spendenaktionen aufgerufen oder von Flüchtlingsunterkünften berichtet. In ostdeutschen Programmen bzw. in den allein vorliegenden Programmen der VHS Leipzig bleiben Flüchtlinge und Flucht dahingegen komplett unerwähnt.

1969 bis 1973: Erster regionaler Höhepunkt für Sprachkurse

Grundgesamtheit: 262 Programme. Fundstellen: 28 Ergebnisse – 10,7 % aller Programme

Anfang der 1970er Jahre bietet die VHS Neuss eine relativ hohe Anzahl an Sprachkursen für Erwachsene und Kinder in einem Flüchtlingslager an. Leider wird in den Programmen nicht ausgewiesen, woher diese kamen. Vermutlich sind es deutsche Minderheiten aus Osteuropa, da vietnamesische Flüchtlinge in größerer Zahl erst nach 1979 in Neuss ankamen, wie aus späteren Programmen hervorgeht. Flüchtlinge aufgrund des Nationalsozialismus werden erstmalig zum Thema. Gleichzeitig gibt es revanchistisch anmutende „ostdeutsche Tonfilmabende“ über das „Flüchtlingsschicksal (...) im deutschen Ordensland“ (VHS Neuss, 2. Trimester 1971, S. 8). Des Weiteren werden für Einheimische allgemeinbildende, zeitpolitische Kurse über die Flüchtlingsslage in Asien angeboten.

1981 bis 1985: Bildung über Geflüchtete global und in Afrika

Grundgesamtheit: 188 Programme. Fundstellen: 24 Ergebnisse – 12,8 % aller Programme

Das Flüchtlingsthema wird Mitte der 1980er Jahre zunehmend auf globaler Ebene diskutiert, insbesondere Flüchtlinge aus Afrika rücken in den Fokus. Flüchtlinge des 2. Weltkrieges treten dagegen nun wieder in den Hintergrund. Insgesamt gibt es kaum Kurse, die Flüchtlinge direkt als Zielgruppe ansprechen. Typische Titel dieser Jahre:

„6 Millionen Flüchtlinge in Afrika – eine Herausforderung an die Welt“
 „Hunger und Rüstung – am Beispiel Afrika“

Politische und historische Weiterbildungsangebote dominieren. Insgesamt lassen sich die Angebote bis Mitte der 1980er Jahre als allgemeinbildende Weiterbildungen beschreiben, die sich überwiegend an Einheimische richten, und es wird sich global mit Fluchtursachen befasst.

1989 bis 1997: Fremdenfeindlichkeit und Asylrecht als Thema

Grundgesamtheit: 466 Programme. Fundstellen: 172 Ergebnisse – 36,9 % aller Programme

Trends der Vorjahre setzen sich in den 1990er Jahren fort: Es werden kaum Sprachkurse angeboten, während politische und historische Weiterbildungsangebote überwiegen (54 %). Kurse zu rechtlichen Fragen werden im Kontext mit dem damals debattierten und schließlich geänderten Asylrecht offeriert (11 %). Die Sprache in den Ankündigungen ist oft drastisch bzw. dramatisch:

- „Ausländer – Fremde in unserem Land oder: Auf dem Weg zu einer „Multikulturellen Gesellschaft““
- „Deutschland und Europa: Fluchtborg oder Festung?“
- „Wenn Flüchtlinge und Einwanderer zu ‚Asylantenfluten‘ werden“

Viele Kurse verfolgen einen präventiven Ansatz gegen Fremdenfeindlichkeit. Die Kriege im ehemaligen Jugoslawien und diesbezügliche Fluchtbewegungen sind Mitte der 1990er Jahre sehr präsent. Erneut adressieren die meisten Kurse Einheimische. Nur 10 % der Angebote richten sich an Geflüchtete.

2001 bis 2005: Beginn der Dominanz von Sprachkursen

Grundgesamtheit: 217 Programme. Fundstellen: 164 Ergebnisse – 75,6 % aller Programme

Anfang der 2000er Jahre zeigen sich große Veränderungen. Sprachkurse für Flüchtlinge bilden nun mit 40 % den größten Anteil. Politische und historische Kursangebote sind nachgeordnet (30 %). Vereinzelt gibt es berufliche Weiterbildungsangebote für Geflüchtete (9 %). Fremdenfeindlichkeit wird deutlich weniger thematisiert, was den Eindruck einer Entpolitisierung befördert. Anlässlich des 60. Jahrestages des Weltkrieges werden deutsche und nicht-deutsche Geflüchtete zum Thema von Gedenkveranstaltungen.

2008 bis 2009: Sprachkurse nach dem Zuwanderungsgesetz

Grundgesamtheit: 217 Programme. Fundstellen: 163 Ergebnisse – 75,1 % aller Programme

Sprachkurse für Geflüchtete und Migrant/inn/en können nun in fast jedem Programm gefunden werden und Geflüchtete werden oft direkt adressiert. Im Kontext des Zuwanderungsgesetzes von 2005 etabliert sich das Format von Integrations- und Orientierungskursen sowie Einbürgerungstests. Fremdenfeindlichkeit wird – wie zu Beginn der 2000er Jahre – selten als Thema aufgegriffen. Der Anteil politischer und historischer Weiterbildungen ist rückläufig (19 %). Die Kurstitel sind meist sprachlich relativ neutral formuliert:

„Muslime in Deutschland: Migration – Integration – Organisation“
„Aufbruch ins Ungewisse – Auswanderung damals und heute“

*2014 bis 2015: Sprachkurse dominieren, aber werden ergänzt durch
Heterogenes*

*Grundgesamtheit: 145 Programme. Fundstellen: 301 Ergebnisse – 100 %
aller Programme*

Der in den 2000er Jahren begonnene Trend setzt sich fort. Angebote zur politischen Bildung verlieren an Bedeutung (16 %). Ein leichter Anstieg ist bei den beruflichen Angeboten für Flüchtlinge festzustellen (7 %), die gegenüber Sprachkurse quantitativ jedoch sekundär bleiben. Weiterhin gibt es ein kleines, aber wachsendes Angebot für pädagogische oder soziale Berufsgruppen, die mit Geflüchteten arbeiten (4 %):

A1 Arabisch Intensivkurs für Betreuer **NEU!**

Der Einstieg in die arabische Sprache für Betreuer von Flüchtlingen oder Asylbewerbern: In diesem Kurs für Anfänger lernen Sie einfache Umgangsformen, die Sie in der täglichen Arbeit anwenden können.

Nach dem Einstieg in die arabische Sprache über das Alphabet und die Aussprache der Buchstaben, die dem Deutschen nicht so entfernt sind, wie sie scheinen, lernen Sie einfache Sätze für die tägliche Kommunikation. Um das Eis zu brechen und ein Stückweit die Angst vor dem Unbekannten zu nehmen, helfen auch schon wenige vertraute Wörter weiter, die Sie mit den betreuten Flüchtlingen oder Asylbewerbern wechseln können. Sie lernen die dazu nötigen Wörter und Sätze - der genaue Kursinhalt wird in der ersten Veranstaltung mit dem Dozenten abgesprochen.

Der Kurs ist für Anfänger ohne Vorkenntnisse vorgesehen - hier erwerben Sie erste Fähigkeiten im Umgang mit der arabischen Sprache, die Sie in Ihrer unmittelbaren Arbeit einsetzen können.

Löbau 15HA4112LL

Beginn: Freitag, 06.11.2015 Zeit: 09:00 - 12:00 Uhr, 6 Veranstaltungen, Ort: Geschäftsstelle Löbau, Kursleiter: Moustapha Allam, Entgelt: 84,50 €

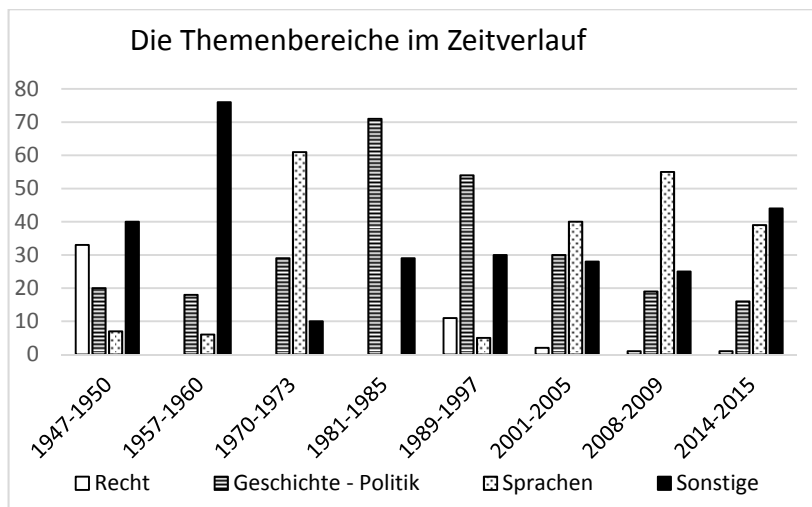
Quelle: Herbstprogramm 2015 der VHS Dreiländereck, S. 95

In den Vorworten positionieren sich die Volkshochschulen (vgl. Feld/Stanik 2016) bzw. die Kommunen. Es wird oft auf aktuelles Geschehen oder ehrenamtliches Engagement verwiesen oder um Spenden gebeten.

2.3 Diachrone Analyse der Zeitabschnitte

Die diachrone Vergleichsanalyse auf Basis von eigenen Kodierungen zeigt noch mehr als die vorherigen Phasendarstellungen deutlich differente Schwerpunkte im Zeitverlauf auf:

Abb. 2: Die drei Themenschwerpunkte im Zeitverlauf (in % der jeweiligen Zeitspanne)



Quelle: Eigene Darstellung, Daten aus RetroPro im DIE-Programmarchiv

Rechtskurse bzw. *Rechtsvorträge* hatten Ende der 1940er Jahre ihre größte Bedeutung, während sie heute nahezu aus dem Programm verschwunden bzw. Bestandteil der Orientierungskurse geworden sind. Nach dem Zuwanderungsgesetz von 2005 sind Fragen von Rechten und Pflichten Teil der Integrationskurse (60 von 660 Stunden insgesamt). *Politische und allgemeine (insbesondere historische) Kursangebote* über Flucht und Geflüchtete hatten bis in die 1980er Jahre hinein eine große Bedeutung, während bis 2015 ein Abwärtstrend zu konstatieren ist. *Sprachkurse* haben seit der Jahrtausendwende den deutlich größten Anteil erreicht. Der Höhepunkt in den 1970er Jahren ist auf das enorme Angebot der VHS in Neuss zurückzuführen, was das Sample hier selektiv verzerrt. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zuge-spitzt interpretieren: Die VHSn haben sich innerhalb von zwei Jahrzehnten dominant zu Sprachschulen entwickelt, während allgemeine und politische Bildung zunehmend in den Hintergrund getreten sind. Mit dieser Entwicklung verbunden ist eine Veränderung der Zielgruppen. Wurden in der Ver-

gangenheit primär Deutsche über Fluchtgründe und Lebensumstände der Flüchtlinge aufgeklärt, werden aktuell primär Geflüchtete selbst adressiert. Kursangebote für beide Zielgruppen, Einheimische und Zugewanderte wie im „Donnerstagskreis“ der VHS Bremen in den Jahren 1956 bis 1961 sind rar. In diesem mehrjährig etablierten Angebot wurden explizit beide Zielgruppen zu einem Diskurs eingeladen. Mit dem Thema Fremdenfeindlichkeit wurde in den Programmen der 1990er Jahre intensiv umgegangen. In den letzten Jahren hat das Thema allerdings relativ an Bedeutung verloren. In der jüngeren Vergangenheit werden Aufrufe für ehrenamtliches Engagement oder Spendenaufrufe in den Programmen gemacht. Insgesamt betrachtet, ist der Umgang mit Geflüchteten eine Normalität in fast allen Programmen geworden, was früher so flächendeckend nicht der Fall war. Gleichzeitig hat die Pluralität der Angebote abgenommen.

3. Fazit: Verlust an programmplanerischer Pluralität durch das „süße Gift“ der Integrations- und Orientierungskurse?

Eine historische Programmanalyse hilft, Genesen zu verstehen und Alternativen zu sondieren. Für Planende, die vom Alltag mit seinen Handlungslogiken beeinflusst sind, bieten die empirischen Befunde eine Chance, reflexiv in Distanz zu Routinen zu treten. Der historische Blick ist wertvoll, da er an diverse Planungsstrategien und Ansätze erinnert, die in einer Bildungsinstitution wie der VHS möglich sind bzw. waren. Fortschritte werden sichtbar; z. B. die Öffnung der VHSn für Diversität. Flüchtlinge sind weniger als früher Bildungsgegenstand, sondern nun Zielgruppen. Wo gab es Rückschritte und welche Kursideen gingen verloren? Aus forschungsmethodologischer Sicht hilft die Methode der Programmanalyse bei Feldbeobachtungen. Programmarchive, wie das Archiv des DIE oder das Weiterbildungsprogrammarchiv Berlin/Brandenburg, sind wertvoll, da sie Ausschnitte von Bildungswirklichkeiten dokumentieren und der Analyse zugänglich machen. Verlässlicher bzw. anders als (Zeitzeugen-)Interviews. Recherchen und Nachfragen in Volkshochschulen zeigen, dass offene Veranstaltungen sich heute oft nicht im gedruckten Programm oder digitalen Archiven finden lassen, sondern über das Internet anlassbezogen relativ kurzfristig lanciert werden, um nahezu tagesaktuell zu sein:

Die Veranstaltungsreihe beginnt am 17. Februar 2015 mit einem Abend über Medien, Macht und Politik - "Das wird man doch wohl sagen dürfen".

Ziel der monatlich einmal stattfindenden Veranstaltungsreihe ist es, einige der Themen, die auf den Demonstrationen der letzten Monate und in den Offenen Diskussionsforen in der VHS eine Rolle gespielt haben, aufzunehmen und zu diskutieren. An insgesamt fünf Terminen soll aber vor allem das im Mittelpunkt stehen, was in den Tagen der Erregung zu kurz gekommen ist: Fakten. "Wir können am Ende immer noch ganz anderer Meinung sein - doch soll unsere Meinung auf Fakten, die es zu jedem Thema gibt, und einer fundierten Analyse beruhen", meint Volkshochschulleiter Rolf Sprink.

Diese Abende der politischen Bildung hängen thematisch lose zusammen, können aber auch ohne Vorwissen einzeln besucht werden und sind entgeltfrei.

Quelle: Politischer Dienstagstreff spezial – Fakten und Analyse an der VHS Leipzig 2015, siehe Video: <http://www.ardmediathek.de/tv/Deutschland-und-seine-Volkshochschulen/Politische-Bildung/ARD-alpha/Video?bcastId=34417798&documentId=35911742> [Zugriff: 12.01.2017].

Die Komplementarität von Gedrucktem und Digitalem bleibt zu verfolgen. Ggf. sind Sprachkurse besser und tagespolitische Einzelveranstaltungen schlechter über Programme abgebildet. Dies stellt jedoch keine unüberwindbaren Hürden für Programmanalysen dar, sondern ist eine Herausforderung vergleichbar mit anderen Selektivitätsproblemen u. a. bei quantitativen Befragungen (vgl. Käßlinger 2008).

Eine analytische Fragestellung ist: Handeln Programmplanende nur reaktiv innerhalb eines gegebenen Kontextes oder gestalten sie diesen Kontext mit? Cervero/Wilson (1994: 257) beschreiben ähnlich zum „Angleichungshandeln“ von Gieseke (2000) das Verhältnis zwischen Planung, Akteuren und Kontext als eine dynamische Beziehung: „Planners’ actions, while directed toward constructing educational programs, are also always reconstructing the power relations and interests of everyone involved (or not involved) in the planning process. [...] We argue that power relations and interests always both structure planner action (negotiation) and are reconstructed by these same practices. In sum, planners both act in and act on their social context when planning the program.” Die Herkunft der Flüchtlinge und die Zeitpolitik waren in den beobachteten 70 Jahren extrem unterschiedlich. Generationen von Planenden mussten sich immer wieder auf neue Rahmenbedingungen einstellen. Als Seismographen (Gieseke 2000) haben sie gesellschaftliche Entwicklungen zeitnah nachgezeichnet. VHS-Programme sind somit zeit- und kulturgeschichtliche „Schätze“ (Pehl 2004). Globale Entwicklungen, wie Kriege und Hungersnöte in anderen Ländern, werden ähnlich dem Schlagwort „Think global, act local“ kommunal thematisiert. Allerdings ist dies im Wandel befindlich. Während in den 1980er Jahren die Diskussionen über Flüchtlinge in fernen Ländern eher auf einer abstrakten Ebene oder mit Blick auf eher geringe Migrantenzahlen geführt wurde, steht in den

1990er, 2000er Jahren der Umgang mit Geflüchteten als physisch präsente, in Deutschland lebende Menschen an. Bedeutet dies, dass Planende nur auf den Zeitgeist reagieren? Die empirischen Ergebnisse liefern z. T. Gegenbelege. So fallen die eklatanten Unterschiede zwischen Volkshochschulen in den jeweiligen Epochen auf. Die VHS Bremen hatte mit den offenen Lernzirkeln („Donnerstagskreis“) für Geflüchtete und Einheimische ein spezielles Angebot etabliert. Auch die Sprachkurse der VHS Neuss in den 1970er Jahren sind ein Beispiel für ein regional spezielles Planungsergebnis. Das könnte allerdings auch eine Kontextabhängigkeit sein, da Erwachsenenbildung stark regional ausgehandelt wird. Während in den 1990er Jahren die öffentliche Debatte um das Asylrecht sich in den VHS-Programmen stark widerspiegelt, scheinen sich die Volkshochschulen schon ab den 2000er Jahren beginnend bis heute in der öffentlich geführten Diskussion um den Umgang mit Geflüchteten relativ wenig als Akteur bzw. als Bühne einzubringen. Vielleicht haben diese Rollen andere zivilgesellschaftliche Akteure und Institutionen von den Volkshochschulen übernommen, während diese primär systemfunktional im Kontext des Zuwanderungsgesetzes funktionieren? Wäre dem so, dann wären die Integrationskurse „süßes Gift“ für die Volkshochschulen, weil es diese zwar stetig füllt, aber die Programmplanung vereinseitigt. Zwar gibt es auch heute brisante Kursangebote wie „Zwischen ISIS und PEGIDA – Über die Sicherheitsfrage in Deutschland und die Gefahr einer gesellschaftlichen Spaltung“, aber im Vergleich zu den Dimensionen, die die öffentliche Debatte angenommen hat, und den früheren VHS-Programmen sind brisante VHS-Angebote hier aktuell relativ selten. So manche VHS scheint tendenziell in Distanz zu tagespolitischen Entwicklungen zu gehen und agiert mit Sprachkursen für Geflüchtete und Integrationskursen für Anerkannte innerhalb der administrativ vorgegebenen Regeln offizieller Integrationspolitik. Es wird mit administrativem Auftrag geplant und weniger in breit ausgelegter Verantwortung, was man als Entpolitisierung und stärkere Abhängigkeit vom administrativen Kontext („VerBAMFung“) werten könnte. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Programmplanungshandeln sowohl von gesellschaftlichen Kontexten beeinflusst wird als auch gesellschaftlichen Zeitgeist mitgestaltet. Es ließe sich in anderen Analysen fragen, was wir über ähnliche Dynamik in anderen Programmbereichen wie Arbeit, Gesundheit oder Kultur wissen. Was können wir aus der Analyse von Bildungsansätzen in der Vergangenheit für Gegenwart und Zukunft lernen?

- *Rechtskurse:* Wäre es heute möglich, Rechtskurse für Geflüchtete separat von den staatspolitisch vorgegebenen Orientierungskursen anzubieten? An Universitäten gibt es unabhängige „Law Clinics“ für Helfer und Geflüchtete. Könnten VHSn ein ähnliches, von der administrativen Integrationspolitik unabhängigeres Angebot haben? Wirkliche Zielgruppenangebote statt Auftragsmaßnahmen?

- *Multikulturelle Angebote:* Das Beispiel der gemeinschaftlichen, offenen Lernzirkel der VHS Bremen in den 1950er/1960er Jahren zur Begegnung von Einheimischen und Geflüchteten könnte als eine Blaupause für weitere, ähnliche Lehr-Lernarrangements dienen. Welchen Beitrag kann die Volkshochschule leisten zur Implementierung bzw. Reaktivierung einer „Agora“ (vgl. Martin 2000); eines öffentlichen, demokratischen Diskussionsorts? An der VHS Leipzig gibt es wie gezeigt solche Agoren, aber wie sehr gilt dies auch in der Breite? Oder finden sich solche Agoren heute eher bei anderen Anbietern oder im Ehrenamtsbereich? Warum scheuen viele Volkshochschulen hier anscheinend eher die Öffentlichkeit?
- *Offene Diskussionsangebote für Einheimische:* Die früheren Programme, insbesondere jene der 1980er Jahre, hatten eher allgemeinbildenden Charakter und zielten auf Information und Aufklärung der Deutschen über die Fluchtursachen. Tun VHSn aktuell genug, um den Deutschen zu erklären, warum Geflüchtete ihre Heimat verlassen, Schutz suchen und wie man zusammenleben kann? Eine Anregung wie das früher aussah:

1009 Vietnam in Deutschland
 Ein Dia-Vortrag mit anschließender Diskussion über die kulturelle und psycho-soziale Lebenswelt der Vietnamesen, die bis Ende der nächsten beiden Jahre, zu ca. 20 000 in der Bundesrepublik leben werden. Darüber hinaus werden auch Informationen über die neueste politische Entwicklung in Vietnam gegeben. Ziel der Veranstaltung ist es, Verständnis für die Flüchtlinge zu wecken und dabei Chancen aufzuzeigen, wie eine gute Atmosphäre des Zusammenlebens zwischen den Vietnam-Flüchtlingen und der deutschen Bevölkerung erreicht werden kann, denn die Stadt Bocholt hat 50 Vietnam-Flüchtlinge aufgenommen.
 Leitung: Vu tu Hoa und Gesprächspartner des Cariatlasverbandes und der Stadtverwaltung
 Donnerstag, 13. März, 20.00 Uhr
 Rathaus, Berliner Platz 1
 Entgelt: Erw. DM 2,- Schüler und Auszubildende DM 1,-

Quelle: VHS Bocholt-Rhede-Isselburg, Programm 1. Semester 1980, S. 20

- *Bildungsübergänge:* Über den Untersuchungszeitraum hinweg gibt es u. a. relativ wenige berufliche Weiterbildungsangebote für Flüchtlinge. Da die Volkshochschulen primär Anbieter der allgemeinen Erwachsenenbildung sind, ist dies verständlich. Dennoch war der Anteil beruflicher Weiterbildung früher höher als heute. Wäre es nicht sinnvoll, wenn die Volkshochschulen berufliche Vorbereitungskurse für Geflüchtete in größerem Umfang anbieten würden? Analysen verweisen auf Bedarfe der

Geflüchteten, die über Sprachkurse hinausgehen (vgl. Fleige et al. 2015; Robak 2015). Wie können Übergänge in andere Kurse gestaltet werden? Könnte gerade nicht hier eine – aktuell wenig genutzte – Stärke der pluralen Volkshochschulen gegenüber reinen Sprachkursträgern liegen? Vielleicht wird hier in wenigen Jahren das Angebot „explodieren“, wenn die Volkshochschulen ähnlich administrativ beauftragt werden?

Der Vergleich der Ergebnisse der Programmplanung diverser Generationen birgt die Chance zum intergenerativen Lernen, wenngleich Geschichte sich nicht wiederholt. Verlorengegangenes, Adaptionen und Innovationen werden im Zeitverlauf in Programmen sichtbar. Der Blick zurück hilft, den Blick anders informiert und inspiriert nach vorne zu richten.

Literatur

- Cervero, Ronald M./Wilson, Arthur L. (1994): The politics of responsibility. *Adult Education Quarterly*, 45, 1, S. 249-268.
- Fleige, Marion/Zimmer, Veronika/Lücker, Laura (2015): Programmplanung und die Ansprache von Adressatinnen und Adressaten ‚vor Ort‘. In: Bernhard, Christian et al. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Raum*. Bielefeld: w. Bertelsmann, S. 117-128.
- Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (2000): *Programmplanung als Bildungsmanagement?* Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2003): *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen*. Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen: Leske + Budrich.
- Heuer, Klaus/Hülsmann, Karin/Reichart, Elisabeth (2008): Neuer Service für die Programmforschung. In: *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4, S. 46-48.
- Kade, Sylvia/Nittel, Dieter/Nolda, Sigrid (1993): Werte Bürgerinnen und Bürger! Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer! Institutionelle Selbstbeschreibungen von Volkshochschulen in politischen Veränderungssituationen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 3, S. 409-426.
- Käßlinger, Bernd (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333> [Zugriff: 06.08.2016].
- Käßlinger, Bernd (2011): Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode. In: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 1, S. 36-44.
- Käßlinger, Bernd (2015): Addressing 21st Century Learners – A Comparative Analysis of Pictures and Images in Programs of Adult Education Providers. Konferenzpapier bei der CASAE 2015 in Montreal, S. 171-177. journals.msu.ca/ocs/public/CASAE-2015-conference-proceedings.pdf [Zugriff: 06.08.2016].
- Käßlinger, Bernd/Sork, Tom (2015): Making program planning more visible. In: Jütte, Wolfgang/Lattke, Susanne (Hrsg.): *Professionalisation of Adult Educators*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 183-200.
- Martin, Ian (2000): Reconstituting the Agora. AERC Conference Proceedings, Vancouver. <http://www.adulterc.org/Proceedings/2000/martini-final.PDF> [Zugriff: 06.08.2016].

- Nolda, Sigrid (2010): Programmanalyse – Methoden und Forschung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 293-307.
- Pehl, Klaus (2004): Ein wertvoller Schatz – Die Volkshochschul-Programme als historisches Archiv. *dis.kurs*, 2, S. 4-6.
- Robak, Steffi (2015): Angebotsentwicklung für Flüchtlinge. In: *EB Erwachsenenbildung*, 4, S. 10-13.
- Stanik, Tim/Feld, Julia (2016): Organisationale Positionierung und Umgangsweisen von Volkshochschulen im Flüchtlingsdiskurs. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 4, S. 364-372.

Teil III

Lebensphasenbezogene Bildungsangebote

Die Konstruktion von Biographie und Lebenslauf im Spiegel institutioneller Selbstbeschreibungen. Organisationspädagogische Zugänge zur arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese

Die Ausgangslage: Das Lernen Erwachsener im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens

Während ihrer Lebensspanne erfahren Individuen eine Fülle an pädagogisch intendierten Lernkontexten (Seltrecht 2012: 534 ff.), die je nach Lebensalter und -lage unterschiedlichste Lernprozesse anregen können. Aus einer systemtheoretischen Perspektive vollzieht sich die Gesamtheit dieser pädagogisch gerahmten Lernaktivitäten in einem spezifischen gesellschaftlichen Funktionssystem (Luhmann 1997: 90), dem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. In ihm vollzieht sich die Formung menschlicher Identitäten (Tippelt/Nittel 2013: 148), wobei im Sinne der Humanontogenese sowohl sozialintegrative Aspekte wie die Einübung von gesellschaftlichen Normen und die Entwicklung von rollenförmigem Verhalten als auch die Persönlichkeitsbildung forciert werden (Lenzen 1997: 11).

Diese umfassende biographische Wirkung lässt sich nicht durch den Besuch einer einzigen pädagogischen Organisation erreichen. Die Einrichtungen verfügen über meist klar umrissene Zuständigkeitsbereiche, die von pädagogisch Tätigen im Rahmen eines pädagogischen Handlungsauftrags (Mandat) bearbeitet werden, und sind somit auf spezifische Abschnitte des Lebenslaufs begrenzt. Um die pädagogisch intendierte Humanontogenese zu realisieren, bedarf es einer Abfolge von pädagogisch modellierten Lernkontexten während der Lebenszeit (Nittel/Wahl 2014: 224). Darin zeigt sich die zentrale Funktion der Arbeitsteilung innerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (Durkheim 2012: 107 ff.), welche die Grundlage der Humanontogenese darstellt.

Somit fungieren die verschiedenen pädagogischen Arbeitsfelder als prinzipiell qualitativ gleichrangige Bestandteile dieses gesellschaftlichen Funktionssystems, die ihren Beitrag zur Humanontogenese an spezifischen Abschnitten des Lebenslaufs erbringen. Dessen Sequenzialität lässt sich durch den Vergleich mit der Biographie verdeutlichen. Während mit dem Terminus *Biographie* die „exklusiv nur dem einzelnen Menschen zugängliche sinnhafte Organisation des Erfahrungsstroms“ (Nittel 2010: 49) bezeichnet wird, bezieht sich der Begriff *Lebenslauf* auf „objektivierbare Lebensereignisse, Karrieremuster, Statuspassagen und ritualisierte Einschnitte im Lebenszyklus“

(Nittel 2010: 49). Im Sinn eines solchen Lebenslaufkonzepts wird das Individuum während seiner Lebenszeit mit unterschiedlichsten gesellschaftlichen Anforderungen konfrontiert, deren Bearbeitung durch pädagogisch intendierte Lernkontexte unterstützt wird (Nittel 2017: 120 ff.).

Die damit einhergehende Formung des Lebenslaufs in pädagogischen Organisationen (Alheit/Dausien 2010: 723 f.) geschieht während des Erwachsenenalters unter anderem in drei pädagogischen Arbeitsfeldern, nämlich der beruflichen Bildung, dem Tertiärbereich sowie der Erwachsenenbildung. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern diese gesellschaftlich wichtige Aufgabe in den dort verorteten pädagogischen Organisationen verankert ist. Finden sich in den jeweiligen Organisationskulturen Hinweise auf ihren Beitrag zur Humanontogenese?

Die Datengrundlage: Institutionelle Selbstbeschreibungen als Spiegel der Organisationskultur

Eine institutionelle Selbstbeschreibung, verstanden als Schriftstück, „mit dem und durch den die Organisation sich selbst identifiziert“ (Luhmann 2006: 417), lässt sich als eine Art einheitsstiftendes Gedächtnis der Einrichtung begreifen. In ihr kann der organisationale Auftrag, handlungsleitende Maximen, zentrale Wertvorstellungen, die Historie oder zentrale Kooperationspartner festgehalten sein. Ein zentrales Merkmal der institutionellen Selbstbeschreibung ist ihre kommunikative Doppelfunktion. Einerseits ist sie an die eigenen Organisationsmitglieder gerichtet und dient der Kommunikation von organisationalen Leitlinien (Zech 2010: 25). Andererseits zeichnen sich solche Dokumente durch eine ausgeprägte Umweltreferenz aus und können unterschiedliche Akteurinnen und Akteure wie potentielle Auftraggeberinnen und -geber, Kundinnen und Kunden oder politische Instanzen adressieren (Schäffter 2003: 180). Durch sie erhalten externe Akteurinnen und Akteure einen gewissen Einblick in die Organisationskultur von pädagogischen Einrichtungen. Anzumerken bleibt hierbei, dass aufgrund der Umweltreferenz dieser Textgattung gewisse Abweichungen von der faktischen Realität erwartet werden müssen (Luhmann 2006: 438). Trotz dieser Einschränkung werden solche Dokumente aus verschiedensten Perspektiven untersucht, wodurch bspw. die Werteorientierung von Volkshochschulen erforscht (Pätzold/Ulitzsch 2016: 38 ff.) oder die Rolle dieser Texte im Kontext der Schulentwicklung (Dubs 2005: 59 ff.) erfasst werden kann.

Institutionelle Selbstbeschreibungen von pädagogischen Einrichtungen bilden auch in der laufenden Studie „Die Resonanz des lebenslangen Lernens in den Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens“ (LOEB) einen Untersuchungsgegenstand. Dieses Forschungsvorhaben, das von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert und von der Goethe-Universität in Frankfurt so-

wie der Ludwig-Maximilians-Universität in München durchgeführt wird, untersucht die Verankerung des lebenslangen Lernens in acht pädagogischen Arbeitsfeldern. Hierbei handelt es sich um den Elementar- und Primarbereich, die Sekundarstufen I und II, die berufliche Bildung, den Tertiärbereich, die Erwachsenenbildung sowie Soziale Arbeit, die in den vier Regionen Kassel, Mühldorf am Inn, München und Waldeck-Frankenberg angesiedelt sind.

Um das Forschungsziel zu erreichen, werden drei empirische Zugänge gewählt und miteinander verzahnt, sodass im Sinn einer Triangulation qualitativer Methoden (Flick 2011: 41) komplementäre Facetten des Untersuchungsgegenstandes analysiert werden können. In einem ersten Schritt lassen sich durch die institutionellen Selbstbeschreibungen Einblicke in die Organisationskultur gewinnen und auf Bezüge zum lebenslangen Lernen hin untersuchen. Daran anschließend werden Experteninterviews mit Führungskräften aus den jeweiligen pädagogischen Organisationen geführt. Ihr Sonderwissen, das sie aufgrund ihrer spezifischen Position in der Einrichtung besitzen (Meuser/Nagel 2009: 468), lässt sich mit den Ergebnissen aus dem ersten empirischen Zugang kontrastieren. Dadurch wird es bspw. möglich, die Relevanz bzw. Authentizität bestimmter Aussagen auf Ebene der institutionellen Selbstbeschreibungen kritisch zu beleuchten. Schließlich werden die kollektiven Erfahrungen der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mithilfe von Gruppendiskussionen erhoben (Bohnsack 2010: 211), ein Verfahren, in dem pädagogisch Tätige aus unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern zusammengebracht werden. Hier zeigen sich Ansätze einer diskursiven Kultur, die über die Grenzen der Bildungsbereiche hinausgehen.

Das Teilsample der LOEB-Studie, das für diesen Beitrag von Bedeutung ist, umfasst 52 institutionelle Selbstbeschreibungen, die wie folgt den einzelnen pädagogischen Arbeitsfeldern und Regionen zugeordnet sind:

Tab. 1: Sample der institutionellen Selbstbeschreibungen. n=52 (LOEB 2016)

Arbeitsfeld/Region	Kassel	Mühldorf am Inn	München	Waldeck- Frankenberg	Gesamt
Elementarbereich	3	2	3	2	10
Primarbereich	1	1	2	1	5
Sekundarstufe I	1	1	2	1	5
Sekundarstufe II	2	1	1	1	5
berufliche Bildung	1	1	2	1	5
Tertiärbereich	1	0	3	1	5
Erwachsenenbildung	4	1	4	1	10
Soziale Arbeit	2	1	3	1	7
Gesamt	15	8	20	9	52

Die Datengrundlage für die nachfolgend dargestellten Ergebnisse bilden 20 institutionelle Selbstbeschreibungen aus den drei pädagogischen Arbeitsfeldern der beruflichen Bildung, dem Tertiärbereich und der Erwachsenenbildung. Diese wurden im Rahmen der LOEB-Studie u. a. daraufhin analysiert, inwiefern sich in den Dokumenten Bezüge zum Beitrag der jeweiligen Einrichtung zur Humanontogenese finden lassen. Zur Analyse des Datenmaterials wurde die qualitative Inhaltsanalyse (Gläser/Laudel 2010: 199 ff.) genutzt und das Vorgehen der theorie- und empiriegeleiteten Kategorienbildung (Steigleder 2008: 185 ff.) angewandt.

In diesem Kontext wurde auch der Lebenslaufbezug erforscht sowie nach potentiellen biographischen Konsequenzen der erwähnten Lernkontexte sondiert. Zu diesem Zweck kam ergänzend die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2015: 97 ff.) zum Einsatz, wodurch die thematisch relevanten Informationen aus den Daten extrahiert und aggregiert wurden. Die Resultate dieses Auswertungsprozesses bilden die Grundlage für die nachfolgende Ergebnisdarstellung¹. Diese orientiert sich an drei Fragestellungen:

Inwieweit werden in den institutionellen Selbstbeschreibungen aus den drei pädagogischen Arbeitsfeldern direkt oder indirekt Bezüge zur Humanontogenese, zur Biographie und zum Lebenslauf hergestellt? Inwieweit werden in diesen Zusammenhängen Übergänge thematisiert? Welche Bedeutung wird Kooperationen bei der arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese zugeschrieben?

Die Prozessierung der berufsbiographischen Entwicklung als arbeitsfeldübergreifende Gemeinsamkeit

Direkte semantische Bezüge zu *Biographie* und *Lebenslauf* finden sich in den untersuchten institutionellen Selbstbeschreibungen kaum. Lediglich in zwei Texten, die der Erwachsenenbildung zugeordnet werden können, tauchen sie auf. In einer Einrichtung der öffentlichen Erwachsenenbildung wird die Arbeit an den Biographien von Personen aus so genannten bildungsfernen Zielgruppen als organisationaler Schwerpunkt beschrieben. In der konfessionellen Erwachsenenbildung wird demgegenüber der Umstand betont, dass die organisationalen Angebote an bestimmten Punkten des Lebenslaufs orientiert sind. Diese weitgehende Absenz in den institutionellen Selbstbeschreibungen deutet bereits darauf hin, dass im Medium von Leitbildern, Konzepten und

1 Da die betreffenden institutionellen Selbstbeschreibungen öffentlich verfügbar sind, werden in der nachfolgenden Ergebnisdarstellung zur Sicherung der Anonymität keine Direktzitate vorgenommen.

Konzeptionen weder die vollständige Biographie noch der gesamte Lebenslauf der Individuen den Fokus einzelner pädagogischer Einrichtungen bilden.

Abseits dieses empirischen Befundes zeigt sich in den institutionellen Selbstbeschreibungen aus der beruflichen Bildung, dem Tertiärbereich sowie der Erwachsenenbildung ein breites Spektrum an Phänomenen, die auf den spezifischen Beitrag der jeweiligen pädagogischen Einrichtung zur Humanontogenese verweisen und damit zur Herausbildung einer personalen und sozialen Identität im Zuge des Lebensverlaufs als Bedingung für die Möglichkeit der Partizipation beitragen. Wie in den übrigen pädagogischen Arbeitsfeldern werden vielfältige Lernprozesse thematisiert, die Effekte auf die bildungsbiographische Entwicklung (Hof/Kade/Fischer 2010: 330) der Individuen haben. Darüber hinaus wird in den drei pädagogischen Arbeitsfeldern, in denen das Lernen Erwachsener im Mittelpunkt steht, die Prozessierung der berufsbiographischen Entwicklung (Harney/Ebbert 2006: 423 ff.) besonders betont. Dies dokumentiert sich bspw. in Formulierungen, in denen die Vorbereitung auf den Berufseinstieg, berufliche Weiterqualifizierungen oder Umorientierungsphasen thematisiert werden.

Eine zentrale Schnittmenge der 20 pädagogischen Einrichtungen besteht im Fokus auf Übergänge (Schröer/Stauber/Walther/Böhnisch/Lenz 2013) innerhalb der Berufsbiographie. Die Vorbereitung der Adressatinnen und Adressaten auf antizipierte Übergangssituationen wird arbeitsfeldübergreifend thematisiert und als zentraler Gegenstand der organisationalen Prozesse positioniert. Darüber hinaus lassen sich in den Dokumenten diverse Verweise auf arbeitsfeldübergreifende Prozesse der Arbeitsteilung (Tippelt/Nittel 2016: 142 ff.) rekonstruieren. Hierbei zeigt sich ein breites Spektrum an Kooperationspartnern innerhalb wie außerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Diese Verbindungen werden als teils notwendige, teils fakultative Bedingung dargestellt, um die angestrebte Wirkung auf den jeweiligen Ausschnitt der Berufsbiographie zu realisieren und damit die Humanontogenese voranzutreiben.

Außer diesen Ähnlichkeiten zeigen sich in den untersuchten Dokumenten überwiegend arbeitsfeldspezifische Schwerpunktsetzungen. In der beruflichen Bildung befinden sich die Vorbereitung der Adressatinnen und Adressaten auf den Erwerb schulischer Zertifikate und die Übernahme einer Berufsrolle im Mittelpunkt der institutionellen Selbstbeschreibung. Dabei werden u. a. die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Hauptschulabschluss oder die erfolgreiche Vollendung eines berufsqualifizierenden Ausbildungsverhältnisses thematisiert. Darüber hinaus werden diese Ziele als basale Voraussetzungen für eine autonome Lebensgestaltung und gesellschaftliche Teilhabe angesehen. Den Fokus bildet dabei die Bearbeitung des Übergangs in den Arbeitsmarkt, wozu neben beruflich relevanten fachlich-methodischen Kompetenzen auch personale Kompetenzen (Erpenbeck/Rosenstiel 2007: XXIV) gefördert werden sollen. Um diesen spezifischen

Beitrag zur Humanontogenese leisten zu können, kooperieren die untersuchten Einrichtungen der beruflichen Bildung laut ihren institutionellen Selbstbeschreibungen sowohl innerhalb wie auch außerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (Schleifenbaum/Walther 2015: 73 ff.). Neben anderen Einrichtungen aus dem gleichen pädagogischen Arbeitsfeld werden bspw. öffentliche Beratungseinrichtungen erwähnt und die Zusammenarbeit mit Unternehmen betont, die als spätere Arbeitgeber der Adressatinnen und Adressaten in Betracht kommen. Durch diese Verknüpfungen, die teils durch gesetzliche Grundlagen geregelt werden (§ 2 BBiG), ist es nicht nur möglich, die organisationalen Angebote in Arbeitsteilung zu realisieren, sondern auch zusätzliche Lernkontexte für die Adressatinnen und Adressaten zu schaffen.

Im Tertiärbereich steht der Zertifikatserwerb ebenfalls im Fokus, wobei verschiedene arbeitsfeldbezogene Abschlüsse auf dem Bachelor- bzw. Masterniveau angeführt werden. Obwohl in diesem pädagogischen Arbeitsfeld auch die Übernahme einer Berufsrolle als Ziel genannt wird, zeigt sich im Kontrast zur beruflichen Bildung ein zentraler Unterschied: In diesen institutionellen Selbstbeschreibungen wird verstärkt die Vorbereitung der Studierenden auf eine berufliche Führungsposition als organisationales Ziel beschrieben. Zusätzlich wird auch im Tertiärbereich die Übernahme einer Berufsrolle als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe benannt. Neben dem auf den Übergang in den Arbeitsmarkt abzielenden Schwerpunkt werden in diesem pädagogischen Arbeitsfeld Übergänge innerhalb dessen thematisiert. Dies geschieht, indem vereinzelt auf Angebote der berufsbezogenen Weiterbildung verwiesen wird. Auch die institutionellen Selbstbeschreibungen der Einrichtungen aus dem Tertiärbereich verweisen auf die zentrale Bedeutung von Kooperationen. So wird die Zusammenarbeit mit Einrichtungen aus Wissenschaft und Praxis als wichtige Möglichkeit betrachtet, um Praktikumsplätze für die Studierenden und somit Lernkontexte außerhalb der Hochschulen bereitzustellen. Darüber hinaus werden bspw. in Form von kooperativen Studiengängen arbeitsteilige Lernkontexte aufgezeigt, die durch die Kooperation mit anderen Einrichtungen des Tertiärbereichs realisiert werden. Ergänzend hierzu wird die Vernetzung mit potentiellen Arbeitgeber-einrichtungen betont, durch deren Einbindung der Übergang in den Arbeitsmarkt gestaltet werden kann.

In der Erwachsenenbildung zeigt sich das breiteste Spektrum an Zertifikaten, auf deren Erwerb die Adressatinnen und Adressaten vorbereitet werden sollen. Neben Bescheinigungen im Sprachbereich oder für beruflich relevante Wissensbestände bzw. Kompetenzen werden z. B. Abschlüsse im Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung angesprochen. In Relation zu den beiden übrigen pädagogischen Arbeitsfeldern wird die berufsbiographische Entwicklung in der Erwachsenenbildung am vielfältigsten behandelt, wobei Prozesse des beruflichen Ein-, Auf-, Um- und Ausstiegs thematisiert

werden. In den institutionellen Selbstbeschreibungen lassen sich u. a. Verweise auf die berufsbezogene Erstqualifizierung im mittleren Erwachsenenalter, verschiedene Möglichkeiten der aufstiegsorientierten Fort- sowie Weiterbildung oder Lernkontexte für die Vorbereitung der Beschäftigten auf die Nacherwerbsphase rekonstruieren. Dementsprechend werden vielfältige Übergangssituationen in den und im Arbeitsmarkt sowie verschiedenste Lebensphasen und -lagen akzentuiert, die im Verlauf des Erwachsenenalters bearbeitet werden müssen. Wie auch in den beiden anderen pädagogischen Arbeitsfeldern wird die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen als Möglichkeit dargestellt, um zusätzliche Lernkontexte zu organisieren. Diesbezüglich werden sowohl Kooperationen außerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens wie etwa mit Gewerkschaften oder konfessionellen Einrichtungen als auch die Zusammenarbeit innerhalb dieses gesellschaftlichen Funktionssystems bspw. mit Einrichtungen des gleichen Trägers erwähnt. Neben der bereits erwähnten Möglichkeit, zusätzliche Lernkontexte zu generieren, stellen diese Verbindungen die Voraussetzung dar, um das bestehende Angebot der jeweiligen Einrichtung zu erhalten und arbeitsteilig zu gestalten.

Das Fazit: Lebenslanges Lernen als arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese

Die untersuchten Quellen, also Konzepte, Leitbilder und Konzeptionen, erweisen sich aus unserer Sicht geradezu als „Schatzkiste“ für die empirische Bildungsforschung. Sie bilden, was die Disziplin als Ganzes angeht, bislang allerdings eine weithin unterschätzte Datengrundlage der pädagogischen Organisationsforschung.

Da die Kategorie des lebenslangen Lernens als absolute Metapher nicht nur Vorteile mit sich bringt, sondern wegen ihrer Bedeutungsvielfalt und Redundanz auch Probleme impliziert (Dellori 2016: 224), ergibt sich die Notwendigkeit einer Präzisierung. Die Kategorie *arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese* bietet hier durchaus eine Antwort. Dadurch wird sowohl die Arbeitsteilung auf der Ebene des professionellen Handelns als auch die Arbeitsteilung in der Sphäre der Organisation beschrieben. Während der Ausdruck des *lebenslangen Lernens* die Aneignungsseite und damit die Subjektperspektive berücksichtigt, tangiert der Terminus *arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese* die Vermittlungsseite, den Standpunkt der pädagogischen Berufskulturen und Organisationen. Die gewonnenen Erkenntnisse könnte man im Sinne der Grounded Theory mit dem Label *bildungssementspezifische Fokussierung der unterschiedlichen Lebensphasen als Signum der Einheit im Medium der Vielfalt* kategorisieren. Die institutionellen Selbstbeschreibungen der beruflichen Bildung beinhalten höchst unter-

schiedliche Stoßrichtungen, z. B. den Topos *Vorbereitung auf die Übernahme einer Berufsrolle*, während der Tertiärbereich auf die *Vorbereitung von Führungskräften* zielt. Obwohl die Erwachsenenbildung in ihrer Theorie immer ein ganzheitliches Bildungsverständnis priorisiert und konzeptionell emphatisch auf den ganzen Menschen fixiert ist, zeichnet sich in den Analysen eher eine Engführung aus. Hier geht es vor allem um die *Prozessierung des beruflichen Ein-, Auf- und Umstiegs*. Es spiegelt sich möglicherweise das Phänomen wider, dass sich in den institutionellen Selbstbeschreibungen eine Abkehr der Erwachsenenbildung von ihren eigenen Sinnquellen (Fokussierung auf das Ideal der Allgemeinbildung) anzudeuten scheint.

Die hier dargelegten Befunde korrespondieren eng mit den Vorannahmen des LOEB-Projekts, korrigieren diese aber auch in einigen Teilen: Sofern der Lebenslauf als Bezugspunkt auftaucht, so vor allem in einer prospektiven Akzentuierung, nämlich als Antizipation einer offenen Zukunft. Erziehung und Bildung haben, das spiegeln die Dokumente sehr gut wider, ganz allgemein die Funktion, Offenheit in der biographischen Lebensführung herzustellen, diese zu kultivieren und die Last der Vergangenheit abzustreifen (z. B. als sozial benachteiligtes Kind geboren zu sein)². Von daher darf dieser Befund nicht überraschen. Die rekonstruierende Sicht, eine vergangenheitsfixierte Sicht auf Biographie und Lebenslauf, dürfte demgegenüber eher eine Sache der erziehungswissenschaftlichen Diagnose und fallbezogenen Sondierung sein. Das kommt nicht in institutionellen, sondern in beruflichen Selbstbeschreibungen vor.

Das Kernergebnis könnte mit folgender rhetorischer Frage eingeleitet werden: Wenn man die verschiedenen institutionellen Selbstbeschreibungen gleichsam addiert, die jeweils partikulare Perspektive auf Lebenslauf und Biographie summiert, zu welchem Ergebnis würde man gelangen? Die Antwort liegt auf der Hand: Aus der Zusammenführung der partikularen Mandate leitet sich der Nachweis ab, dass die arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese reintegriert werden muss. Kein anderes gesellschaftliches Funktionssystem außer dem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens hat das als Ziel formuliert: einen intentional gesteuerten Beitrag zur Herstellung, Veränderung und Sicherung menschlicher Identitätsformationen zu leisten.

Literatur

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2010): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.):

2 Wir bedanken uns bei Dr. Nikolaus Meyer für diesen interessanten Hinweis.

- Handbuch Bildungsforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 713-734.
- Bohnsack, Ralf (2010): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 205-218.
- Dellori, Claudia (2016): Die absolute Metapher ‚lebenslanges Lernen‘. Eine Argumentationsanalyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Dubs, Rolf (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart: Franz Steiner.
- Durkheim, Émile (2012): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2007): Einführung. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. XVII-XLVI.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harney, Klaus/Ebbert, Andreas (2006): Biographieforschung in der Berufspädagogik. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 413-429.
- Hof, Christiane/Kade, Jochen/Fischer, Monika (2010): Serielle Bildungsbiographien – Auf dem Weg zu einem qualitativen Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, 3, S. 328-339.
- Lenzen, Dieter (1997): Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft 8, 15, S. 5-22.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2006): Organisation und Entscheidung. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S./Pickel, G./Lauth, H.-J./Jahn, D. (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465-479.
- Nittel, Dieter (2010): Biographie. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-50.
- Nittel, Dieter (2017): Ein System in statu nascendi. Auf dem Weg zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens? In: Arnold, R./Neuser, W. (Hrsg.): Beobachtung des Wissens – Das Wissen des Beobachters: Annäherung an eine systemische Hermeneutik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 119-165.

- Nittel, Dieter/Wahl, Johannes (2014): Lebenslanges Lernen als Bezugspunkt der Systemsteuerung. In: *Der pädagogische Blick* 22, 4, S. 218-229.
- Pätzold, Henning/Ulitzsch, Andrea (2016): Zweck und Mittel. Wertorientierung in Leitbildern von Volkshochschulen zwischen Bildung und Wirtschaft. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 24, 2, S. 38-40.
- Schäffter, Ortfried (2003): Institutionelle Selbstpräsentation von Weiterbildungseinrichtungen – Reflexion pädagogischer Organisationskultur an institutionellen Schlüsselsituationen. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 165-184.
- Schleifenbaum, Daniela/Walther, Vanessa (2015): Kooperationen auf dem Prüfstand. Wie die pädagogische Praxis Zusammenarbeit wahrnimmt und gestaltet. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.) (2013): *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz.
- Seltrecht, Astrid (2012): Informelles Lernen. In: Schäffter, B./Dörner, O. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 530-542.
- Steigleder, Sandra (2008): *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest: Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Marburg: Tectum.
- Tippelt, Rudolf (1990): *Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950*. 2. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tippelt, Rudolf/Nittel, Dieter (2013): Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. Zur Aktualität von Émile Durkheim. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 63, 2, S. 145-162.
- Tippelt, Rudolf/Nittel, Dieter (2016): Das Theorem „Arbeitsteilung“ bei E. Durkheim als Inspiration für Analysen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens? In: Schröer, A./Göhlich, M./Weber, S. M./Pätzold, H. (Hrsg.): *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 137-145.
- Zech, Rainer (2010): Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. In: Zech, R./Dehn, C./Tödt, K./Rädiker, S./Mrugalla, M./Schunter, J. (Hrsg.): *Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-71.

Angebotsstrukturen für die Zielgruppe der Älteren in Volkshochschulen im Kontext des demografischen Wandels. Befunde aus einer explorativen Programmanalyse

Einleitung

Ausgangspunkt bildet der seit den späten 1990er Jahren bis heute vielfach diskutierte demografische Wandel der Bevölkerung und die damit verbundene zunehmende Alterung der Gesellschaft, aus denen sich Konsequenzen für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung ergeben. Vor allem ist mit einem quantitativen Anstieg der Zielgruppe der Älteren zu rechnen, woraus sich die Notwendigkeit ergibt, die Angebotsstrukturen dahingehend auszurichten (Schmidt-Hertha 2014). Wenn hier von der Zielgruppe der Älteren die Rede ist, dann ist damit die Gruppe von chronologisch oder kalendarisch Älteren gemeint, die in der Weiterbildungspraxis als „Senioren“, „Ältere“ oder „ältere Generationen“ bezeichnet werden.¹

Über die heutige Zielgruppe der Älteren in der Weiterbildung liegt bereits eine empirisch gesicherte Wissensbasis vor: Zu nennen sind hier die Ergebnisse aus der CiLL-Studie zu grundlegenden Basiskompetenzen im höheren Lebensalter (Friebe/Schmidt-Hertha/Tippelt 2014) sowie die Befunde zum Weiterbildungsverhalten und zu Weiterbildungsinteressen der 45- bis 80-Jährigen, die im Rahmen der EdAge-Studie erhoben und hinsichtlich notwendiger zielgruppenspezifischer Marketingstrategien und Bildungsangebote ausgedeutet wurden (Tippelt u. a. 2009). Die Ergebnisse vermitteln einen umfassenden Einblick in die Heterogenität von Älteren, die sich entlang von je spezifischen Bildungs- und Lerntypen abbilden lässt. Daraus lässt sich wiederum die Notwendigkeit unterschiedlicher Weiterbildungsangebote und Marketingstrategien ableiten, welche die heterogenen Kompetenzprofile,

1 Es existieren unterschiedliche Auslegungen, wann Menschen als Ältere betrachtet werden. Nach der Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) gilt beispielsweise als „älter“, wer das 65. Lebensjahr vollendet hat. Auf die teils essayistische Verwendungsweise von „Alter“ und „Generation“ im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung hat Schäffer (2015) aufmerksam gemacht. Neben „Alter“ tangiert der demografische Wandel auch weitere Dimensionen, wie z. B. Geschlecht, Migration, sozialer Status etc., die in der Diskussion tendenziell unterbelichtet werden.

Lernvoraussetzungen, -erfahrungen, -interessen sowie Zugangsmöglichkeiten berücksichtigen.

Allerdings liegen bislang noch wenige Erkenntnisse darüber vor, wie sich Weiterbildungsorganisationen im Zuge des demografischen Wandels auf die heterogene Zielgruppe der Älteren einstellen und welche spezifischen Angebotsstrukturen sich dabei ggf. herauskristallisieren. Diese Fragestellungen wurden in einem Forschungsprojekt im Kontext von Volkshochschulen bearbeitet, das sich an der Schnittstelle von Organisations- und Programmforschung verortete. Dabei wurde an die seit den 1990er Jahren geführte erwachsenenpädagogische Diskussion über den organisationalen Wandel in der Weiterbildung angeschlossen (Feld 2010; Schrader 2011; Schäffter 2001), der z. B. als Resultat von neuen und veränderten Akteurskonstellationen, Formen der Handlungskoordination und Steuerung im Weiterbildungssystem thematisiert wurde (Hartz/Schrader 2008; Schemmann 2014). Auch die Programme von Weiterbildungsorganisationen können unter Gesichtspunkten des organisationalen Wandels untersucht werden, da sie als Zeitdokumente Aufschluss über Veränderungen der organisationalen Profilbildung geben (Schrader/Ioannidou 2011). Daran anschließend wurde eine explorative Analyse von Volkshochschulprogrammen zu Angebotsstrukturen für die Zielgruppe der Älteren durchgeführt. Dazu wurde das digitale Volkshochschulprogrammarchiv genutzt, das als Forschungsinfrastruktur am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung zugänglich ist.

Im Folgenden wird zunächst der Forschungsstand zu Angebotsstrukturen für die Zielgruppe der Älteren vorgestellt, aus dem die leitende Forschungsfrage und das explorative Vorgehen abgeleitet wurden (Kapitel 2). Dann werden das methodische Vorgehen, das digitale Volkshochschulprogrammarchiv und die Datengrundlage skizziert (Kapitel 3). Anschließend wird der theoretische Bezugsrahmen für die empirische Analyse dargelegt (Kapitel 4). Das fünfte Kapitel widmet sich den empirischen Befunden (Kapitel 5), zu denen im letzten Kapitel in Anlehnung an die Diskussion um den organisationalen Wandel in der Weiterbildung ein Resümee gezogen wird (Kapitel 6).

Zum Forschungsstand

Ältere stellen seit jeher eine Zielgruppe in der Erwachsenen- und Weiterbildung dar, die von Einrichtungen adressiert werden. Das spiegelt sich beispielsweise in der Volkshochschul-Anbieterstatistik wider, in der die Zielgruppe der Älteren für die einzelnen Fachbereiche erfasst wird. Hier lässt sich seit den letzten beiden Dekaden eine deutliche Zunahme von Kursen nachzeichnen, die sich an Ältere richten (Pehl 2005; Reichart 2014). Dieser Trend bestätigt sich auch in der jährlich stattfindenden wbmonitor-Befragung

von Weiterbildungsanbietern²: So wurde im Jahr 2011 danach gefragt, ob sich der demografische Wandel auf das Wirtschaftsklima der Anbieter auswirkt. Vor allem Volkshochschulen profitieren vom demografischen Trend: So gaben 62 % der befragten Einrichtungen an, dass von der Personengruppe der Älteren die größte Teilnahmesteigerung in den vergangenen fünf Jahren ausging (Koscheck/Schade 2011: 7). Angesichts dieser Ergebnisse könnte resümiert werden, dass sich Volkshochschulen zunehmend mehr auf die Zielgruppe der Älteren einstellen. Allerdings lässt sich aus den vorliegenden Anbieterstatistiken nicht entnehmen, um welche konkreten Bildungsangebote es sich handelt und welche Angebotsstrukturen sich im Zuge des aktuellen demografischen Wandels in Weiterbildungsorganisationen herausbilden.

Im Hinblick auf Bildungsangebote für die Zielgruppe der Älteren existieren einige Untersuchungen: Zu nennen sind hier eine Studie von Kade (1992) zu Angeboten der Altersbildung in unterschiedlichen Fachbereichen in Volkshochschulen aus dem Jahr 1991/92 sowie eine Bestandsaufnahme von Kolland (2006) zu Angeboten der Altersbildung in Österreich.³ Des Weiteren hat Schmidt (2013) im Rahmen einer qualitativ angelegten Längsschnittuntersuchung von 1950 bis 2000 die immanenten Altersbilder von Angeboten zur Altersbildung in 10 Volkshochschulprogrammen analysiert. Diese Untersuchungen geben wichtige Hinweise zu Altersbildern und Angebotsstrukturen für die Zielgruppe der Älteren in der Weiterbildung. Gleichwohl zeichnet sich die Notwendigkeit für weitere Forschungen ab, denn die aktuelle Beschaffenheit der Angebotsstrukturen für die Zielgruppe der Älteren in Weiterbildungsorganisationen ist bislang nicht empirisch erfasst. Vor allem ist nicht bekannt, welche Angebote in Anlehnung an den seit den frühen 2000er Jahren gesellschaftlich stärker thematisierten demografischen Wandel und die zunehmende gesellschaftliche Alterung entwickelt und wie dadurch ggf. die Angebotsstrukturen beeinflusst und verändert wurden. An dieses Desiderat knüpfte das Forschungsprojekt an.

Methodisches Vorgehen und Datengrundlage

Angesichts des skizzierten Forschungsdesiderats bot sich für die Programm-analyse ein exploratives Vorgehen an. Hierzu wurde auf das digitale Archiv

-
- 2 In der jährlichen wbmonitor-Umfrage werden Anbieter der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung zur Entwicklung der Branche befragt. Kernelemente des wbmonitor sind die Ermittlung eines Klimawerts als Indikator für die wirtschaftliche Lage von Weiterbildungsanbietern sowie Erkenntnisse aus Anbietersicht zu jährlich wechselnden aktuellen Themen in der Weiterbildung. <https://wbmonitor.bibb.de/> [Zugriff: 07.04.2017].
 - 3 Zudem ist auf eine Programmanalyse von Worf (2011) zu verweisen, die intergenerationale Lern- und Bildungsangebote untersucht hat, die sich u.a. an die Zielgruppe der Älteren richten, wenngleich hier Fokus der Angebote auf Intergenerationalität liegt.

der Volkshochschulprogramme zurückgegriffen, das als offen zugängliche Infrastruktur am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung angesiedelt ist. Im Rahmen des DFG-geförderten Projekts Retro-Pro wurden dort in den Jahren 2012/2013 insgesamt ca. 3400 Programmtexte aus bundesweiten Volkshochschulprogrammen im Zeitraum von 1957 bis 2015 digitalisiert.⁴ Das Sample besteht aus aktuell 50 Volkshochschulen, die nach unterschiedlichen Kriterien ausgewählt wurden (z. B. Größe, Bundesländer, Rechtsformen). Durch die Digitalisierung der Programmbestände ist es möglich, breit angelegte quantitative, qualitative als auch kombinierte Untersuchungen größerer Datenbestände unter geringerem Ressourceneinsatz durchzuführen. Zudem existieren verschiedene Suchfunktionen, mit denen z. B. nach Wortkombinationen gesucht werden kann. Im vorliegenden Forschungsprojekt wurden diese Funktionen vor allem dahingehend genutzt, um Programme im Datensatz ausfindig zu machen, in denen sich Bildungsangebote für die Zielgruppen der Älteren verdichten und kontinuierlich vorhanden sind. Auch das Überdauern von einzelnen Bildungsangeboten lässt sich über diese Suchfunktionen mit Einschränkungen erfassen.⁵

Methodisch orientierte sich die Programmanalyse an bestehenden Überlegungen zur Programmforschung (Nolda 2011; Käßlinger 2008) sowie an der qualitativ-strukturierten Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012). Für die Auswertung wurden neben deduktiven Kategorien, die aus den skizzierten empirischen Studien erschlossen wurden, in einem ersten explorativen Zugang induktive Auswertungskategorien aus dem Datenmaterial entwickelt. Insbesondere in dieser explorativen Phase wurden die vorhandenen Suchfunktionen genutzt. Anschließend wurden in einem zweiten Schritt die Programme im Zeitraum von 2005 bis 2015 kategorial ausgewertet. Der Untersuchungszeitraum wurde auf Basis der Befunde aus der ersten explorativen Analyse festgelegt. Hier zeigte sich, dass sich in den Programmen ab der Jahrtausendwende erste Veränderungen im Hinblick auf Angebotsstrukturen für die Zielgruppe der Älteren herauskristallisierten. In einem dritten Schritt fanden Einzelfallanalysen von Volkshochschulprogrammen statt, in denen sich deutliche Wandlungsprozesse von Angebotsstrukturen in Bezug auf die Zielgruppe der Älteren vollzogen. Im nächsten Kapitel wird der theoretische Bezugsrahmen für die empirische Analyse vorgestellt.

4 <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/retropro.aspx> [Zugriff: 19.01.2017].

5 Einschränkungen liegen beispielsweise darin, dass (minimale) sprachliche Veränderungen in Angebotstiteln und -texten nicht über digitale Suchfunktion, sondern nur manuell erfasst werden können.

Theoretischer Bezugsrahmen für die empirische Analyse

Für die empirische Analyse von organisationalen Wandlungsprozessen wurde auf einige neo-institutionalistische Theoriebezüge zurückgegriffen und eine dort vorgenommene Verhältnis- und Begriffsbestimmung von Institution und Organisation: Institutionen werden als relativ verfestigte, in Routinen geschliffene soziale Erwartungsstrukturen aufgefasst, die individuelles wie auch kollektives Handeln ermöglichen und begrenzen (Schäffter 2001: 42). In dieser Hinsicht sind Organisationen eingebettet in institutionelle (Erwartungs-)Strukturen, die ihnen zugleich Handlungsräume und Spielarten ermöglichen wie auch einschränken (Türk 1997). Aus diesem Blickwinkel sind organisationale Wandlungsprozesse mit den institutionellen Erwartungsstrukturen in der Organisationsumwelt verknüpft; nicht zuletzt deshalb, weil hier Möglichkeiten der Ressourcensicherung und Legitimationsherstellung liegen, damit Organisationen ihren dauerhaften Bestand sichern können (Schrader 2011). Zugleich vollziehen sich Wandlungsprozesse in organisationalen Feldern, in denen sich wechselseitig legitimatorische Verhältnisse zwischen Organisationen ausprägen. Daran anknüpfend wurden in der neo-institutionalistischen Organisationforschung vor allem die Interdependenzbeziehungen sowie die daraus hervorgehenden strukturellen Angleichungsprozesse bzw. Isomorphien in den Blick genommen, die sich innerhalb dieser organisationalen Felder vollziehen (DiMaggio/Powell 2000).

Die Programme von Weiterbildungsorganisationen können indes nicht nur als ein Ausdruck organisationaler Profilbildung (Heuer/Robak 2000), sondern im Zeitverlauf auch als ein Ausdruck organisationaler Wandlungsprozesse betrachtet werden (Gieseke/Opelt 2003; Schrader 2011). In den Programmen sind immer auch die Vorstellungen der Anbieter über die Interessen und Bedürfnisse potenzieller Teilnehmenden materialisiert, die sie auf Basis gesellschaftlicher Veränderungen und wahrgenommener Bedarfe formulieren (Käpplinger 2008; Nolda 2011). In dieser Hinsicht stellen Programme Zeitdokumente dar, die Aufschluss darüber geben, wie Entwicklungen und Veränderungen Berücksichtigung finden, die organisationale Profilbildung fortlaufend prägen und ggf. zu organisationalen Wandlungsprozessen führen. Daran anknüpfend können dann auch Angleichungsprozesse zwischen Organisationen in den Blick genommen werden, die durch eine vergleichende Perspektive ihrer Programme untersucht und ggf. sichtbar gemacht werden können. Im nächsten Kapitel werden nun einige empirische Befunde aus der explorativen Programmanalyse vorgestellt.

Empirische Befunde

Durch die empirische Analyse konnten drei Ausprägungen adressatenspezifischer Angebotsstrukturen für die Zielgruppe der Älteren differenziert werden:

- Volkshochschulprogramme mit einzelnen Angeboten für diese Zielgruppe, z. B. „Senioren-gymnastik“, „Englisch für Senioren“, die kontinuierlich angeboten werden.
- Volkshochschulprogramme mit kontinuierlichen Programmbereichen und/oder Angebotsüberblicken für diese Zielgruppe, z. B. „VHS für Senioren“, „VHS für Ältere“.
- Volkshochschulprogramme mit einer in der letzten Dekade entstandenen Diversifizierung auf die Zielgruppe der Älteren.

Während sich die erste Ausprägung im vorliegenden Sample auf einige wenige, eher kleinere Volkshochschulen bezieht, ist die zweite Ausprägung am gängigsten. Die dritte Ausprägung betrifft Einzelfälle im Sample, die sich teils deutlich hinsichtlich ihrer Adressierung der Zielgruppe von der gängigen Ausprägung absetzen. Im Folgenden wird der Schwerpunkt auf die zweite und dritte Ausprägung sowie auf Veränderungen in der zielgruppenspezifischen Adressierung gelegt.

Kontinuierliche Programmbereiche oder Angebotsüberblicke für die Zielgruppe

Insgesamt spiegelt das Sample eine auffällige Kontinuität der Angebotsstrukturen für die Zielgruppe der Älteren sowie eine deutliche Ähnlichkeit einzelner Angebote wider. So finden sich im Großteil der untersuchten Volkshochschulprogramme ähnliche Strukturierungsprinzipien, indem beispielsweise adressatenbezogene Programmbereiche oder Übersichten ausgewiesen werden, wie z. B. „VHS für Ältere“ oder „Angebote für Senioren“. Einerseits werden in diesen Programmbereichen und Übersichten Angebote subsumiert, die einen klaren zielgruppenspezifischen Bezug aufweisen (z. B. „Englisch für Senioren“), andererseits werden Angebote aus unterschiedlichen Fachbereichen aufgeführt, die keinen direkten Zielgruppenbezug aufweisen und die häufig zusätzlich unter den jeweiligen Fachbereichen zu finden sind. Erst durch die Subsumierung in spezifizierende Übersichten oder Programmbereiche werden die Einzelangebote an die Zielgruppe der Älteren adressiert.

Darüber hinaus weisen viele Volkshochschulen aus dem Sample ein recht ähnliches Angebotsset auf, das aus zielgruppenspezifischen Veranstaltungen im Bereich Englisch, EDV und Gesundheit besteht. Dieses Angebots-

set besteht unabhängig von Größe, Rechtsform oder Bundesland der Volkshochschule. Auch finden sich hier ähnliche Kooperationspartner wieder, wie z. B. Krankenkassen oder Seniorenresidenzen. Zudem weisen diese zielgruppenspezifischen Angebote ähnliche Semantiken auf, die nur geringfügig variieren, z. B. „Fit ab 55“, „Fit ab 60“, „Fit ab 65“, „Aktiv im Alter“ oder „Fit im Alter“.

Diversifizierung auf die Zielgruppe der Älteren

Im Rahmen der explorativen Analyse wurde u. a. der Frage nachgegangen, ob sich der gesellschaftlich facettenreich diskutierte demografische Wandel in den Bildungsangeboten widerspiegelt und inwieweit dabei Ältere als Zielgruppe in besonderer Weise angesprochen werden. Es zeigte sich, dass eine ganze Reihe an Volkshochschulen – insbesondere zwischen 2005 bis 2008 – den demografischen Wandel aufgreifen, z. B. als Themenschwerpunkt des Semesters oder als Veranstaltungsreihe im Fachbereich Gesellschaft, in denen Aspekte wie „Leben und Wohnen im Alter“ thematisiert werden. Nach 2008 ebbt der demografische Wandel als Thema von Bildungsangeboten deutlich ab. Das lässt sich dadurch erklären, dass in vielen Volkshochschulprogrammen über einen gewissen Zeitraum bestimmte Themenschwerpunkte in den Vordergrund rücken, die unmittelbar an aktuelle gesellschaftspolitische Debatten anknüpfen, wie z. B. gegenwärtig an Themen wie Flucht, Migration oder Europa.

Entlang von Einzelfällen lässt sich nachvollziehen, dass im Zuge der gesellschaftlichen Diskussion um den demografischen Wandel durchaus eine Diversifizierung auf die Zielgruppe der Älteren stattgefunden hat, die in Vor- und Geleitworten zum Ausdruck kommt.⁶ In diesem Zusammenhang wird auch die eingangs genannte (dritte) Ausprägung einer Diversifizierung auf die Zielgruppe der Älteren in den Programmen sichtbar. In mehreren Einzelfällen spiegelt sie sich vor allem in der Etablierung von adressatenspezifischen Programmbereichen wider, wie z. B. „Seniorenakademien“. Diese Programmbereiche sind teils in die reguläre Programm- und Fachbereichsstruktur eingegliedert; teils werden sie auch separat in den Programmen dargestellt. Zwar werden dabei ähnliche Semantiken verwendet, wie z. B. „Seniorenakademie“, die allerdings unterschiedlich sowohl in qualitativer als auch quantitativer Hinsicht gefüllt sind. Während beispielsweise in einem Fall

6 Darüber hinaus wurde im Rahmen der Programmanalyse auch untersucht, ob eine Diversifizierung innerhalb der Zielgruppe der Älteren stattfindet. Das scheint insgesamt eher die Ausnahme zu sein, denn nur in einzelnen großstädtischen Volkshochschulprogrammen fanden sich entsprechende Hinweise, wie z. B. Angebote für „Hochbetagte“, also für Zielgruppen, die das 80 Jahre erreicht haben oder älter sind.

unter „Seniorenakademie“ einige, wenige, exklusive Angebote für Senioren subsumiert werden, sind in anderen Fällen neue Programmbereiche entstanden, die quer zur üblichen Programm- und Fachbereichsstruktur etabliert wurden und eine weitaus größere Anzahl an Bildungsangeboten aufweisen.

Dabei lässt sich aus den Programmen entnehmen, dass diese diversifizierenden Programmbereiche einen Bestandteil kommunaler oder regionaler Strategien und Steuerungsmaßnahmen bilden, die oftmals in Vor- oder Geleitworten ausgewiesen werden. So wird die Etablierung von „Seniorenakademien“ beispielsweise damit begründet, die Kommune oder Region durch ein umfangreiches Bildungsangebot an der Volkshochschule im Zuge des demografischen Wandels für Ältere attraktiv zu machen. Nicht nur, dass sich hierhin eine konkrete Einflussnahme seitens der Kommunalpolitik und -verwaltung auf die Programm- und Angebotsentwicklung vermuten lässt, im Programm selbst spiegeln sich auch veränderte und neue Akteurskonstellationen wider, wie z. B. Seniorenbüros, Bildungsbüros, Agenturen für Stadtentwicklung und Marketing, mit denen gemeinsame (Bildungs-)Veranstaltungen oder Projekte durchgeführt werden. Hier deutet sich an, dass Vernetzung und Kooperation im Kontext der Diversifizierung auf die Zielgruppe der Älteren bedeutsame Koordinations- und Steuerungsformen sind, um die spezifischen Bildungsangebote etablieren und dauerhaft umsetzen zu können. In diesem Zusammenhang wird auch sichtbar, dass die Zielgruppen und Teilnehmenden selbst zu mit-steuern den Akteuren (eingesetzt) werden, indem z. B. Seniorenbeiräte installiert werden oder Ehrenamtliche als Ansprechpartner für Bildungsangebote fungieren.

Veränderungen in der zielgruppenspezifischen Adressierung

Insgesamt lassen sich bezüglich der Adressierung der zielgruppenspezifischen Angebote Veränderungen nachvollziehen, die sich darin zeigen, dass Alterssemantiken und eine eindeutige Adressierung der Zielgruppe aus den Programmen tendenziell verschwinden. So lässt sich beispielsweise entlang einzelner Programme nachvollziehen, dass ein vormals zielgruppenspezifisches Angebot wie „Englisch für Senioren“ im Zeitverlauf zu „Englisch mit Muße“ umbenannt wurde. Mit einer solchen Umbenennung wird der Schwerpunkt nicht mehr auf die Zielgruppe gelegt, sondern auf die Art und Weise des Lernens. Dadurch werden Lern- und Bildungsbedürfnisse in den Mittelpunkt gerückt, die nicht zwangsläufig mit einer konkreten Zielgruppe oder mit Alter verknüpft sind. Mit Hilfe der Suchfunktionen des digitalen Volkshochschulprogrammarchivs ließ sich nachzeichnen, dass nicht nur einzelne Volkshochschulen eine solche Verschiebung hin zur Adressierung von Lern- und Bildungsbedürfnissen vollziehen, sondern etliche im vorliegenden Sample. So zeigte sich durch die Suche nach der Wortkombination „Englisch

mit Muße“, dass sie seit 1976 punktuell auftritt. Zwischen 1976 und 2007 findet sich die Wortkombination durchschnittlich auf 6 Seiten in den Programmen im Sample. Ab 2008 ist dann eine stetige Zunahme von 2008 16 auf 2015 30 Seiten zu verzeichnen. Das belegt, dass im Zeitverlauf immer mehr Volkshochschulen auf „Englisch mit Muße“ setzen und sich hier angleichen. In der Auswertung konnten auch andere Bildungsangebote auffindig gemacht werden, die mit der Muße-Semantik betitelt sind, z. B. „Computer mit Muße“ oder „Hatha-Yoga mit Muße“. In einem Einzelfall wird ein regulärer Programmbereich „Lernen mit Muße“ etabliert, in dem sich etliche Angebote finden, die sich in anderen Volkshochschulen zumeist explizit an die Zielgruppe der Älteren richten. Innerhalb dieses Programmbereichs finden sich allerdings keine zielgruppenspezifischen Semantiken wie „Ältere“ oder „Senioren“. Hier liegt die Vermutung nahe, dass es sich um eine Strategie handelt, bewusst nicht mehr mit Alterssemantiken zu operieren.

In diesen Befunden zeigt sich, dass auf einer Seite Alterssemantiken und eine eindeutige Adressierung der Zielgruppe aus den Programmen teils punktuell, teils übergreifend verschwinden. Auf der anderen Seite bestehen aber einige Alterssemantiken und zielgruppenbezogene Adressierungsformen fort. Hier bleibt die zukünftige Entwicklung abzuwarten, ob sich jene Adressierungsstrategien, welche die Lern- und Bildungsbedürfnisse in den Mittelpunkt rücken, stärker durchsetzen.

Resümee und Ausblick

Unter Berücksichtigung der neo-institutionalistischen Theorieperspektive werden nun abschließend die dargelegten Befunde an die eingangs skizzierte Diskussion um den organisationalen Wandel in der Weiterbildung zurückgebunden. Dazu lassen sich drei relevante Punkte resümieren, die Anschlüsse für die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung bieten:

Erstens wird in einem Großteil der untersuchten Volkshochschulprogramme eine Kontinuität der Angebotsstrukturen für die Zielgruppe der Älteren sichtbar. Darin zeigt sich, dass Volkshochschulen also insgesamt stärker auf eine kontinuierliche organisationale Profilbildung und weniger auf einen abrupten Wandel setzen. Unter neo-institutionalistischen Gesichtspunkten lässt sich dieser Befund dahingehend deuten, dass Volkshochschulen (im Sinne von Organisationen) relativ gefestigte, routinierte Erwartungsstrukturen hervorbringen, die sich in ihren organisationalen Profilen widerspiegeln. Diese gefestigten Erwartungsstrukturen tragen schließlich dazu bei, *die Volkshochschule* als eine Institution zu begreifen.

Zweitens konnte beleuchtet werden, dass sich im Hinblick auf Adressierungsstrategien von Zielgruppen eher punktuelle Wandlungsprozesse vollziehen. Die aufgezeigte Verschiebung von einer zielgruppenspezifischen

Adressierung von Älteren hin zu einer stärkeren Adressierung von Lern- und Bildungsbedürfnissen, die sich in den Programmen punktuell vollzieht, deutet auf mimetische Angleichungsprozesse im organisationalen Feld der Volkshochschulen hin. Somit liegt es nahe, dass sich die Einzelorganisationen im Hinblick auf Änderungen auf der Programm- und Angebotsebene (konkret: der Adressierung von Zielgruppen) an ihresgleichen orientieren. Hier wären weitere empirische Einblicke in die Handlungspraxis der Akteure aufschlussreich, um die Prägekraft des organisationalen Feldes zu präzisieren.

Drittens hängen einschneidende Wandlungsprozesse in den vorliegenden Fällen, die sich in der Diversifizierung auf die Zielgruppe der Älteren niederschlagen, augenscheinlich mit Steuerungsimpulsen regionaler und kommunaler bildungspolitischer Akteure zusammen, die mit entsprechenden Erwartungen an das Bildungsangebot verbunden sind. Hier deuten sich die Einflussnahme von teils neuen und veränderten Akteurskonstellationen auf die Programm- und Angebotsentwicklung an sowie Koordinationsformen wie Kooperation und Vernetzung, die stärker in den Vordergrund rücken. Darin zeigt sich, dass sich Legimitationsverhältnisse innerhalb der organisationalen Felder von einzelnen Volkshochschulen wandeln, wodurch sich die organisationale Profilbildung verändert. Zugleich lassen diese Befunde vermuten, dass sich die hauptberufliche pädagogische Arbeit in Weiterbildungsorganisationen – sei es die Programmplanung, die Fachbereichs- oder Einrichtungsleitung – durch eben solche veränderten und neuen Akteurskonstellationen, Koordinierungs- und Steuerungsformen und daraus hervorgehenden Interdependenzen und Legitimationsnotwendigkeiten verändert, indem z. B. koordinierende Aufgaben an Bedeutung gewinnen. Daran anknüpfend bieten sich weitere Forschungen an, welche die Handlungspraxen der Akteure an der Schnittstelle von Organisation und Umwelt in den Blick nehmen. Hier wäre beispielsweise von Interesse, wie sich Umwelterwartungen und die daraus resultierenden Legitimationsnotwendigkeiten in die Organisationen „übersetzen“ und wie sie von den Akteuren im Rahmen der Programm- und Angebotsplanung aufgegriffen werden.

Literatur

- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W. (2000): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Müller, H. P./Sigmund, S. (Hrsg.): Zeitgenössische amerikanische Soziologie. Opladen: Leske + Budrich, S. 147-173.
- Feld, Timm C. (2010): Organisationaler Wandel als Thema der Erwachsenenbildung. In: Dollhausen, K./Feld, T. C./Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Research, S. 45-63.

- Friebe, Jens/Schmidt-Hertha, Bernhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2014): Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL). Bielefeld: wbv.
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen: Leske + Budrich.
- Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (Hrsg.) (2008): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heuer, Ulrike/Robak, Steffi (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement. Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen: Bitter GmbH Verlag, S. 115-209.
- Kade, Sylvia (1992): Arbeitsplananalyse: Altersbildung. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle DVV.
- Käpplinger, Bernd (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für die pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 9, 1. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/727> [Zugriff: 19.01.2017].
- Kolland, Franz (2006): Bildungsangebote für ältere Menschen. In: Bildungsforschung, 3, 2. <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/37> [Zugriff: 19.01.2017].
- Koscheck, Stefan/Schade, Hans-Joachim (2011): wbmonitor Umfrage 2011: Weiterbildungsanbieter im demografischen Wandel. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wb_monitor_umfrage_2011_koscheck_schade.pdf [Zugriff: 19.01.2017].
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Nolda, Sigrid (2011): Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 293-306.
- Pehl, Klaus (2005): Altersstruktur bei VHS-Teilnehmenden und demographische Entwicklung. DIE-Fakten. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/pehl05_02.pdf [Zugriff: 19.01.2017].
- Reichart, Elisabeth (2014): Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: wbv, S. 103-134.
- Schemmann, Michael (2014): Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung. In: Maag Merki, K./Langer, R./Altrichter, H. (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-126.
- Schmidt, Elke Heidrun (2013): Altersbilder in der Erwachsenenbildung. Ältere Menschen im Spiegel westdeutscher Volkshochschulprogramme. Längsschnittuntersuchungen 1950-2000. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2014): Kompetenzerwerb und Lernen im Alter. Bielefeld: wbv.

- Schäffer, Burkhard (2015): Personalveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen: Generationen- oder Kohortenwechsel? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65, 2, S. 116-125.
- Schäffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel in der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Schrader, Josef/Ioannidou, Alexandra (2011): Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4. Studienausgabe. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 259-269.
- Tippelt, Rudolf u. a. (2009): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: wbv.
- Türk, Klaus (1997): Organisation als Institution der kapitalistischen Gesellschaftsformation. In: Ortman, G./Sydow, J./Türk, K. (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 124-176.
- Worf, Maria (2011): Treffen der Generationen – Eine Reflexion erwachsenen- didaktischen Handelns anhand theoretischer und empirischer Untersuchungen intergenerationaler Lern- und Planungskulturen in Sachsen und Niedersachsen. Chemnitz: Universitätsverlag Chemnitz.

Weiterbildungseinrichtungen im Kontext von migrationsspezifischen Bedarfs- und Lebenslagen – Ergebnisse einer Organisationsbefragung in Nordrhein-Westfalen

Ausgangslage und Zielsetzung

Wie fast alle gesellschaftlichen Institutionen bleiben auch Weiterbildungseinrichtungen nicht von Migration und den damit verbundenen Herausforderungen unberührt. Das heißt, dass sie heute einer höchst heterogenen Adressaten- und Teilnehmerschaft gegenüberstehen, wodurch sich insbesondere Herausforderungen im pädagogischen Umgang mit divergenten sozialen, lebensweltlichen und biografischen Bezügen ergeben (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016; von Hippel/Tippelt 2011). In der Weiterbildungsforschung wird diesem Thema zwar zunehmend Interesse entgegengebracht: Zu nennen sind hier insbesondere Studien, die sich mit der Weiterbildungsteilhabe von Erwachsenen mit „Migrationshintergrund“¹ sowie den Ursachen ungleicher Teilhabemuster in der Weiterbildung beschäftigen (z. B. Bilger et al. 2013; Öztürk/Reiter 2016). Dennoch steht die Forschungslage zu migrationsbezogenen Fragen, vor allem wenn es um organisationsbezogene Aspekte geht, noch am Anfang und ist bisher meist auf bestimmte Bereiche organisierter Weiterbildung fokussiert (z. B. Fischer et al. 2008; Ruhlandt 2016).

Vor diesem Hintergrund haben wir im Frühjahr 2016 eine Bestandsaufnahme in Weiterbildungseinrichtungen in NRW durchgeführt, um ein organisationsumfassendes Verständnis darüber zu gewinnen, auf welche Weise Weiterbildungseinrichtungen migrationsbedingten Herausforderungen begegnen. Dieses Forschungsinteresse entstand nicht zuletzt im Rahmen des in den letzten Jahren wachsenden Interesses von Organisationen und Unternehmen an Konzepten im Umgang mit Diversität. Besonders zwei Konzepte werden in diesem Zusammenhang als Grundlage für eine Organisationsentwicklung ausgewiesen, die auch den theoretischen Bezugsrahmen dieser Studie darstellen: *Diversity Management* und *Interkulturelle Öffnung*.

1 An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Unterscheidung zwischen Personen mit und ohne „Migrationshintergrund“ eine konstruierte Differenz darstellt. Dies möchten wir stets mitbedenken, auch wenn wir folgend auf das Setzen der Anführungszeichen verzichten.

Gleichwohl sich die beiden Konzepte in ihrem Begründungs- und Entstehungshintergrund unterscheiden, weisen sie auf gemeinsame Strategien und Maßnahmen hin, wie Diversität in Organisationen gefördert werden kann. Auch wenn sich *Diversity Management* anfänglich vorwiegend in privatwirtschaftlichem Kontext etablierte und vorwiegend darauf abzielte, die Unternehmenserfolge zu verbessern, hat das Konzept, und zwar durchaus in kritischer Auseinandersetzung (z. B. Walgenbach 2012, 2014), in den letzten zehn Jahren zunehmend Anschluss an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs erhalten. Seine konzeptionellen Stärken können darin gesehen werden, dass mit dem Begriff ‚Diversity‘ einer gesellschaftlichen Realität der Pluralisierung und Individualisierung Rechnung getragen wird. Der Fokus des Konzeptes liegt dabei nicht mehr nur auf einem Unterscheidungsmerkmal. Vielmehr finden neben den gängigen deskriptiven Merkmalen wie u. a. Geschlecht, Alter oder Herkunft weitere im Lebenslauf erworbene Merkmale wie der Bildungshintergrund oder die organisationale Einbindung Berücksichtigung (Gardenswartz/Rowe 2009: 37). Damit kann auch die Verwobenheit von Zugehörigkeiten deutlich gemacht werden, wodurch sich Anschlussstellen für eine *intersektionale* Perspektive eröffnen (Walgenbach 2012: 244). Mit *Diversity Management* werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Menschen jedoch nicht nur sichtbar gemacht, sondern es wird ihnen zugleich ein positiver Wert zugesprochen (Mecheril/Plößer 2011: 278; Walgenbach 2014: 92 f.). Bezogen auf Mitglieder einer Organisation sollen deren Ressourcen wie „Mehrsprachigkeit, unterschiedliche kulturelle Perspektiven oder altersspezifische Erfahrungshintergründe (...) für die Bildungsorganisation bzw. pädagogische Arbeit nutzbar gemacht werden“ (Walgenbach 2014: 93). Um nun diese Potenziale in Organisationen nutzen zu können, bedarf es eines organisationalen Wandels, der im Rahmen eines Diversity Managements gestaltet werden muss (Krell/Sieben 2011: 165).

Ebenso wie mit Diversity Management gehen auch mit dem Konzept der *Interkulturellen Öffnung* Forderungen nach organisationalen Veränderungen einher. Dabei steht der Anspruch im Vordergrund, allen Bevölkerungsgruppen gleiche Zugänge zu Einrichtungen und deren Leistungsspektrum zu ermöglichen (Schröer 2007: 9). Anders als Diversity Management hat sich das Konzept der Interkulturellen Öffnung vor allem in öffentlich verantworteten Organisationen etabliert und sieht sich in erster Linie der Zielsetzung einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe besonders von Menschen mit Migrationshintergrund verpflichtet. Auch hier wird, wie im Diversity Management, von einer normativen Ausrichtung einer Organisation ausgegangen. Handschuck und Schröer (2012) führen hier den Begriff der „Interkulturellen Orientierung“ ein, die im Leitbild der Organisation die Wertschätzung kultureller Vielfalt zum Ausdruck bringt und durch den Prozess der Interkulturellen Öffnung Umsetzung findet.

Folgt man den Empfehlungen zur Umsetzung solcher Prozesse, fordern beide Konzepte eine umfassende Ist-Stand-Analyse bestehender Strukturen und bisheriger Organisationsstrategien.² Bezogen auf eine gezielte Förderung migrationsbedingter Diversität in der Weiterbildung ließen sich daraus Indikatoren für eine diversitätsbewusste Weiterbildung auf drei Ebenen, im Einzelnen der *Organisation*, des *Personals* und des *Angebotes*, gewinnen, die wir schließlich in Form von Analysefragen der Organisationsbefragung zugrunde legen. Ziele der Bestandsaufnahme waren somit die Erfassung

- des *Weiterbildungsangebotes* einschließlich der Aktivitäten im Bereich Zielgruppenansprache und Öffentlichkeitsarbeit sowie der Repräsentation von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund am Regelangebot,
- der Beschäftigungssituation von *Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund* einschließlich ihrer Positionierung sowie Strategien der Personalgewinnung und
- der *organisationalen Verankerung von Zielen und Maßnahmen* zur Förderung migrationsbedingter Diversität einschließlich des Kenntnisstands und der Umsetzung von organisationsumfassenden Konzepten sowie Aktivitäten in den Bereichen Mitarbeitenden-Weiterbildung, Kooperationen und Netzwerke.

Im Rahmen dieses Beitrags beschränken wir uns auf die Ebene der *Angebote* und stellen die Frage in den Mittelpunkt, auf welche Bedarfs- und Lebenslagen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund sowohl gemeinnützige als auch kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen mit ihren Angeboten Bezug nehmen.³

Betrachtet man den Forschungsstand zu Weiterbildungsangeboten, die für Erwachsene mit Migrationshintergrund konzipiert und offeriert werden, geben vor allem die *Volkshochschul-Statistik* und die *Integrationskursgeschäftsstatistik* einige wichtige Hinweise: So steigt die Anzahl der spezifischen Kursangebote von VHS für Menschen mit Migrationshintergrund von Jahr zu Jahr kontinuierlich an – von 17.866 Kursen im Jahre 2006 auf 37.385 Kurse im Jahre 2015 (Huntemann/Reichart 2016: 41). Mit deutlichem Abstand sind darunter am häufigsten Deutschsprachkurse (96,1 % aller Angebote) vorzufinden (ebd.). Auch das Angebot an Integrationskursen, in denen neben der deutschen Sprache ebenso Grundkenntnisse der Rechts- und Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik Deutschland vermittelt werden (Inte-

2 Siehe zur Umsetzung von Diversity Management u.a. Cox (2001) und Krell/Sieben (2011) sowie von Interkultureller Öffnung u.a. Handschuck/Schröer (2012) und Jakubeit (2009).

3 Komplette Ergebnisse der organisationsumfassenden Bestandsaufnahme siehe Öztürk/Reiter (2017).

grationskursverordnung 2016: § 3⁴), steigt; und mittlerweile erfolgen auch Konzipierungen für Teilzielgruppen, wie z. B. Eltern-, Frauen- und Jugendintegrationskurse (BAMF 2016: 4 f., 17 ff.).

Neben solchen spezifischen Sprach- und Integrationskursen für Erwachsene mit Migrationshintergrund finden sich auf lokaler, Landes- und Bundesebene zahlreiche weitere Weiterbildungsangebote, die aber meist zeitlich begrenzt und projektförmig organisiert sind. Zu nennen sind hier beispielsweise das bundesweite Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“ und das universitäre Nachqualifizierungsprogramm „ProSALAMANDER“.⁵ Insgesamt gesehen besteht jedoch immer noch großer Klärungsbedarf, mit welchen weiteren Angebotsformaten Weiterbildungseinrichtungen auf Lebenslagen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund Bezug nehmen und inwieweit dabei die heterogenen Bedürfnisse dieser Adressatengruppe berücksichtigt werden. Ein Teilziel des hier referierten Forschungsprojektes lag deshalb in der Analyse dieser Angebotsstrukturen. Einige ausgewählte Ergebnisse werden diesbezüglich nach einer knappen Darstellung des methodischen Vorgehens präsentiert.

Forschungsmethodischer Rahmen der Bestandsaufnahme

Im Zuge der landesweiten Befragung haben wir zwischen März und Mai 2016 insgesamt 675 Weiterbildungseinrichtungen in NRW per E-Mail zur Teilnahme an der Befragung eingeladen. Es haben insgesamt 260 Einrichtungen an der Online-Befragung teilgenommen, womit eine Rücklaufquote von 38,5 Prozent erzielt werden konnte.

Das Ziel der Rekrutierung bestand vorrangig darin, sowohl Einrichtungen in die Befragung einzubeziehen, die öffentlichen und gemeinnützigen Interessen nachkommen und nach dem Weiterbildungsgesetz (WbG) des Landes NRW staatlich anerkannt sind, als auch Einrichtungen, die kommerziellen Interessen folgen und dabei vornehmlich gewinnorientiert arbeiten. Berücksichtigung fanden dabei Einrichtungen, die Weiterbildung sowohl als Kern- als auch Nebenaufgabe durchführen. Staatlich anerkannte Weiterbildungseinrichtungen werden nach Volkshochschulen (VHS) und sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen unterteilt, wobei für letztere eine äußerst heterogene Trägerschaft charakteristisch ist. Das Sample zeichnet sich somit durch folgende Einrichtungsformen und Fallzahlen aus:

4 Abrufbar unter www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/intv/gesamt.pdf [Zugriff: 14.06.2017].

5 Näheres unter www.netzwerk-iq.de und www.uni-due.de/prosalamander [Zugriff: 14.06.2017].

- 71 VHS,
- 149 sonstige gemeinnützige Einrichtungen unterschiedlicher Träger (Kirchen, Gewerkschaften, Wohlfahrtsverbände, Vereine) sowie
- 40 kommerzielle Einrichtungen.

Blickt man auf die Verteilung der realisierten Stichprobe, fällt zunächst auf, dass nur ein vergleichsweise kleiner Anteil an kommerziellen Einrichtungen für die Befragung erreicht werden konnte. Nach Stadt- und Gemeindegröße der befragten Einrichtungen zeigt sich zudem, dass die Befragung hauptsächlich im städtischen Raum realisiert werden konnte. Zu beachten ist ferner, dass die Teilnahme an der Befragung der Freiwilligkeit unterlag und somit die Vermutung naheliegt, dass sich häufiger Einrichtungen an der Befragung beteiligt haben, die sich bereits mit dem Thema der Befragung auseinandergesetzt haben und/oder dieses Thema als besonders wichtig erachten.

Empirische Ergebnisse – Angebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund

Im Hinblick auf das Angebotsspektrum werden vielfältige Bestrebungen seitens der Einrichtungen deutlich, den Bildungsbedarfen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund zu begegnen. 72 Prozent der Einrichtungen gaben an, spezifische Angebote an Erwachsene mit Migrationshintergrund zu adressieren. Vor allem VHS sind hier führend. In 97 Prozent der VHS werden solche Angebote offeriert. Aber auch über die Hälfte der sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen (67 %) stellt spezifische Angebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund bereit. Bei kommerziellen Einrichtungen liegt der entsprechende Wert bei 40 Prozent.

Insgesamt zeigen die Befunde, dass die konzeptionelle Verankerung organisationsumfassender Konzepte wie Diversity Management und Interkultureller Öffnung keine Voraussetzung für die Aufnahme von zielgruppenspezifischen Angeboten darstellt. So bieten auch rund zwei Drittel der Einrichtungen, die keine Erfahrung mit der Umsetzung solcher Konzepte haben, zielgruppenspezifische Angebote an. Ein Teil der befragten Einrichtungen sieht letztlich auch deshalb keine Notwendigkeit, solche Konzepte zu implementieren, da Erwachsene mit Migrationshintergrund schon immer zu den Adressaten der Einrichtung gehörten.

Blicken wir auf die Themenfelder der zielgruppenspezifischen Angebote, zeigt sich im Einklang mit dem Forschungsstand auch in dieser Studie der vergleichsweise hohe Anteil von Deutsch- und Integrationskursen (Abb. 1).

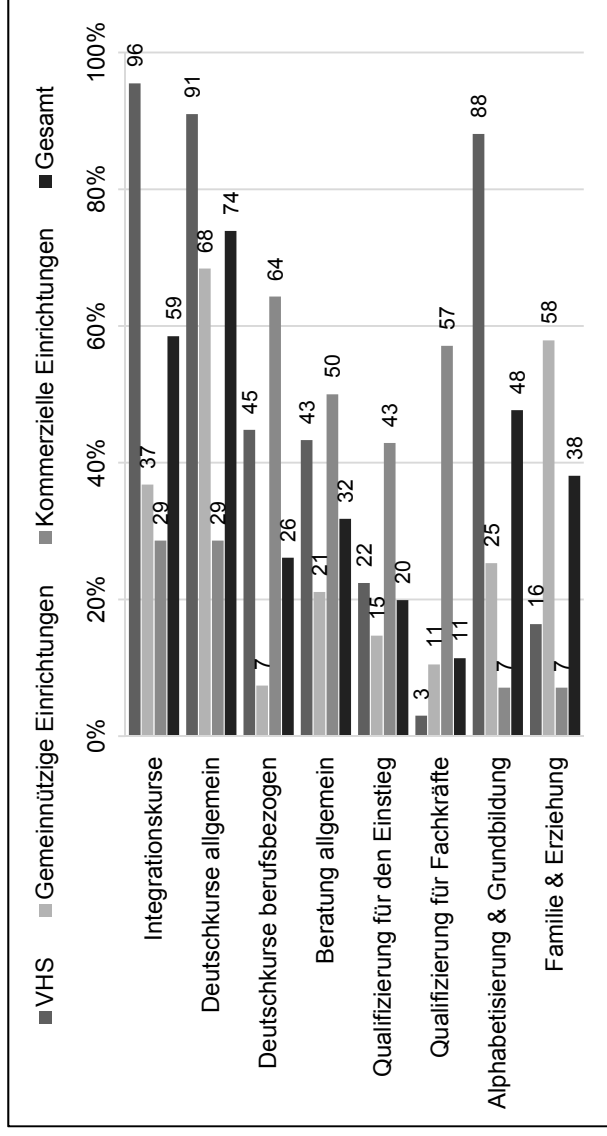


Abb. 1: Zielgruppenangebote nach Themenfeld. Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich; n= 176 (Gesamtstichprobe der Filterfrage 177, davon 1 fehlende Angabe)

Dabei sind besonders VHS Anbieter von Sprach- und Integrationskursen und decken darüber hinaus häufig Bedarfe in Grundbildung bzw. Alphabetisierung ab. Auch Beratungsangebote für Beruf und Alltag werden von etwas mehr als 40 Prozent der VHS angeboten.

Die allgemeinen Deutschkurse werden ebenso von rund zwei Dritteln der sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen bedient. Ebenso wird von diesen auf das Thema Familie und Erziehung Bezug genommen, was sicher auch mit dem Engagement der Familienbildung in diesem Segment zusammenhängt.¹

Kommerzielle Einrichtungen beteiligen sich auch an der Sprachbildung, jedoch sind sie eher im Bereich der berufsbezogenen Deutschkurse aktiv. Darüber hinaus bieten sie berufliche Qualifizierungsangebote für den Einstieg und für Fachkräfte an. Angebote für Fachkräfte mit Migrationshintergrund werden allerdings von den anderen Einrichtungsformen kaum bedient. Themen, die nur von wenigen Einrichtungen für diese Zielgruppe besetzt werden und die wir deshalb nicht in die Grafik integriert haben, sind u. a. Angebote zur kulturellen und politischen Bildung, zu den Themen Gesundheit sowie Medien und Management. In diesen Feldern sind vor allem gemeinnützige Einrichtungen die Anbieter.

Zielgruppen, die mit spezifischen Angeboten von allen Einrichtungen häufig angesprochen werden, sind Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge, ebenso Personen, die neu nach Deutschland eingereist sind, und jene, die schon länger hier leben (Abb. 2). Auch werden Angebote oft ganz allgemein an Personen mit Migrationshintergrund adressiert.

Im Vergleich zu den anderen Einrichtungsformen richten kommerzielle Einrichtungen ihre Angebote häufiger an Personen mit ausländischen Abschlüssen. Zielgruppen aus einem bestimmten Herkunftsland oder mit einer bestimmten Muttersprache werden von allen Einrichtungsformen selten explizit angesprochen. Allerdings wird in der offenen Kategorie des Fragebogens auf weitere Zielgruppen wie Frauen, Flüchtlinge ohne Status, ausländische Mitarbeitende in Unternehmen und ausländische Christen hingewiesen. Die Finanzierung solcher Angebote unterliegt meistens einer öffentlichen Förderung, wobei dies (zusätzliche) Teilnehmergebühren nicht ausschließt.

6 Unter den sonstigen gemeinnützigen Einrichtungen ist ein hoher Anteil an Familienbildungseinrichtungen (58 %) vertreten.

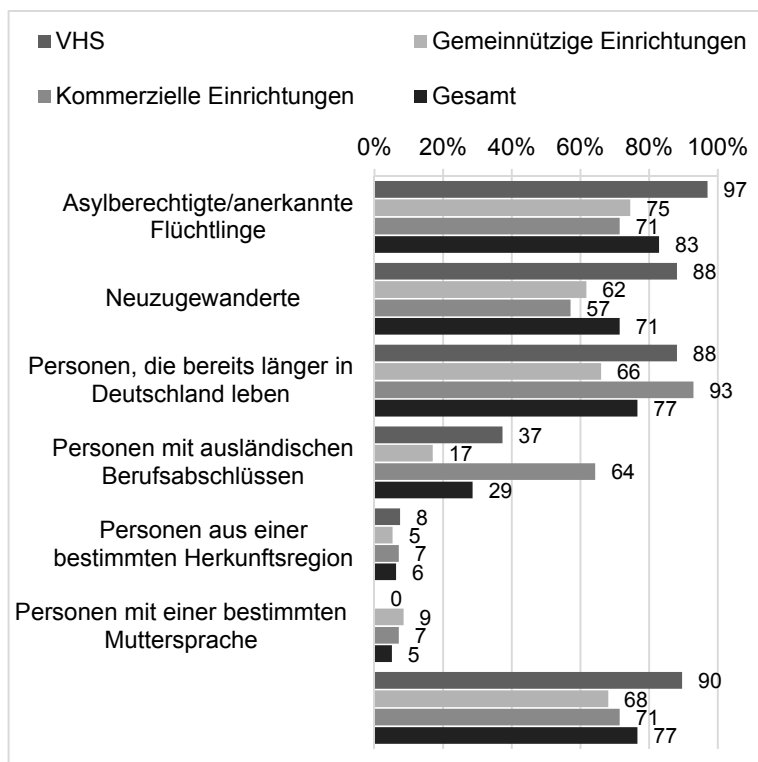


Abb. 2: Zielgruppen spezifischer Angebote. Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich; n= 175 (Gesamtstichprobe der Filterfrage 177, davon 2 fehlende Angaben)

Schließlich weisen die Ergebnisse auch auf Faktoren hin, die ein solches zielgruppenspezifisches Angebot verhindern. Ein Teil der befragten Einrichtungen, die keine Angebote für diese Zielgruppe offerieren, erachten dies zwar durchaus als sinnvoll, ihnen fehlen aber die entsprechenden personellen und finanziellen Ressourcen für eine Umsetzung. Andere Einrichtungen verweisen darauf, keinen Bedarf an solchen Angeboten zu sehen, da Erwachsene mit Migrationshintergrund im Einzugsgebiet der Einrichtung wenig vertreten sind oder grundsätzlich nicht zur Zielgruppe gehören. Darüber hinaus äußerten sich einzelne Einrichtungen explizit kritisch gegenüber Zielgruppenangeboten. Beispielsweise richtete sich die Kritik gegen die Homogenisierung, die mit einer zielgruppenspezifischeren Ansprache einhergeht, was in diesem Zitat zum Ausdruck kommt: „Migrationshintergrund ist kein sinnvolles Se-

lektionskriterium, da die betreffenden Menschen viel zu unterschiedlich sind“ (Orga 3196, II7b_other). Andere Einrichtungen sehen sich einer Haltung der Offenheit verpflichtet, der ein solches Angebot zu widersprechen scheint, was folgende Zitate beispielhaft zeigen:

„Wir machen Angebote, die sich ebenso an Menschen mit Migrationshintergrund richten wie auch an ‚Biodeutsche‘“ (Orga 2220, II7b_other).

„Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund sind selbstverständlich Teil unserer Zielgruppe als Bürger_innen dieser Stadt“ (Orga 2016, II7b_other).

Diese kritischen Stimmen gegenüber spezifischen Angeboten verweisen zugleich auf eine grundsätzliche Frage der Zielgruppenarbeit in der Weiterbildung, nämlich, für welche Bedarfslagen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund solche Angebote überhaupt sinnvoll sind. Zukünftig gilt es, in diesen Diskurs insbesondere die heterogenen Migrationsbiografien dieser Bevölkerungsgruppe einzubeziehen.

Fazit und Herausforderungen

Die empirischen Ergebnisse dieser Bestandsaufnahme führen zweifellos die vielfältigen Bestrebungen von Weiterbildungseinrichtungen in NRW vor Augen, auch den Bildungsbedarfen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund mit ihren Angeboten zu begegnen. VHS nehmen in ihren an Erwachsene mit Migrationshintergrund speziell adressierten Angeboten vor allem Bezug auf die Umsetzung integrationspolitischer Maßnahmen. Einen wichtigen biografischen Bezugspunkt bildet hier der unmittelbare Zeitpunkt nach der Migration. Solche Angebote können damit gerade für Neueingewanderte ein wichtiges Fundament darstellen, auf dem sie ihr „neues“ Leben in einer „neuen“ Heimat aufbauen. Sichere Kenntnisse der deutschen Sprache sind eine wichtige Voraussetzung, den Zugang und die Teilhabe von Eingewanderten an der Gesellschaft, an (Weiter-)Bildung und am Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Unterstützend dazu offerieren VHS vielfach Angebote zur Förderung der Grundbildung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund, die sich insbesondere an Personen richten, die solche Kompetenzen in ihrer schulischen Laufbahn nur unzureichend erwerben konnten.

Auch sonstige gemeinnützige Einrichtungen beteiligen sich an der Förderung des Spracherwerbs, nehmen aber auch Bezug auf familiäre Lebenslagen. Außerdem offerieren sie – wenn auch in wenigen Fällen – Angebote zu Themen wie Gesundheit, Kultur und Politik. Hier deutet sich eine Erweiterung des Spektrums für diese Zielgruppe an. Weiterhin zeigen sich auch für kommerzielle Einrichtungen Möglichkeiten der Bedeutungszunahme und Ausdehnung ihrer Angebote durch die Integrationspolitik, was sich beispiels-

weise in ihrem Angebot an berufsbezogenen Deutschkursen widerspiegelt. Ebenso nehmen sie auf die berufsfachliche Qualifizierung dieser Adressatinnen und Adressaten Bezug und sprechen dabei Personen mit ausländischen Abschlüssen im Vergleich zu anderen Einrichtungen deutlich häufiger an. Insgesamt ist die Anzahl an Einrichtungen mit solchen Kursen jedoch noch vergleichsweise klein.

Grundsätzlich – aber auch vor dem Hintergrund der kritischen Stimmen – kommt auch in unserer Untersuchung die in der Erwachsenenbildung seit langem diskutierte Frage auf, inwiefern dem Zielgruppenansatz eine defizitäre Sicht zugrunde liegt. Denn auch unsere Ergebnisse zeigen, dass insgesamt immer noch häufiger solche Angebote an Menschen mit Migrationshintergrund offeriert werden, die an kompensatorische Bezugspunkte anknüpfen oder unmittelbar mit ‚benachteiligten‘ Gruppen verbunden werden. Dabei soll den Angeboten zur Grundbildung oder zum Einstieg in den Arbeitsmarkt keineswegs ihre Wichtigkeit abgesprochen werden. Vielmehr soll auf die vielfältigen Migrationsbiografien sowie Lebenswelten und Lebenslagen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund besonders aufmerksam gemacht werden, damit diese „vielmehr systematisch als Ressource [genutzt werden], um den Lernenden eine „Passung“ zwischen Lerngegenstand und Aneignungsleistung zu ermöglichen“ (Dausien/Alheit 2005: 31). Als vorausgesetzt hierfür gilt „die systematische Reflexion der eigenen Konstruktionen von Lernprozessen und Lernsituation auf Seiten der Professionellen, insbesondere die Reflexion biographischer Normen und Normalitätsvorstellungen, mit denen die Aktivitäten der Teilnehmenden wahrgenommen und interpretiert werden“ (ebd.: 33). Hierzu gehört auch eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber einer eindimensionalen Zielgruppenansprache. Es bleibt hier auch ganz unabhängig von thematischen Bezugspunkten prinzipiell kritisch zu hinterfragen, inwieweit eine gesonderte Zielgruppenansprache nicht immer auch in der Gefahr steht, eine exkludierende und stigmatisierende Sicht zu vermitteln. Auch darauf verweisen einige kritische Stimmen in unserer Befragung, indem sie dem Zielgruppenansatz grundsätzlich Unvereinbarkeit mit einer Haltung der Offenheit bzw. einer „interaktiven“ und „inklusiven“ Bildungsarbeit zuschreiben.

Zudem darf an dieser Stelle nicht vergessen werden, dass zielgruppenspezifische Angebote überwiegend von der öffentlichen Hand getragen werden, was zugleich die Frage aufwirft, inwieweit die Ansprache dieser Zielgruppe von den Vorgaben der Förderprogramme beeinflusst wird. Insofern steht die Zielgruppenansprache nicht allein in der Verantwortung der Einrichtungen und sollte daher auch nicht in Widerspruch mit deren allgemein wertschätzender Haltung gesehen werden. Als Ergebnis festzuhalten ist vor allem, dass zielgruppenspezifische Angebote als Indikatoren für Zielgruppenorientierung allein nicht geeignet sind. Der Erfolg einer diversitätsbewussten Weiterbildungsarbeit wird sicher zukünftig noch stärker daran zu

messen sein, inwieweit es Weiterbildungseinrichtungen gelingt, ihr Regelangebot konzeptionell so auszugestalten, dass Erwachsene mit – ebenso wie ohne – Migrationshintergrund davon profitieren können. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist zweifellos eine öffentliche und politische Willensbindung beruhend auf stabilen finanziellen Mitteln.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016 [Zugriff: 03.12.2016].
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2016): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2015. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2015-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 03.12.2016].
- Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter/Hartmann, Josef/Kuper, Harm (Hrsg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: wbv.
- Cox, Taylor H. Jr. (2001): Creating the Multicultural Organization. A Strategy for Capturing the Power of Diversity. San Francisco: University of Michigan Business School Management Series.
- Dausien, Bettina/Alheit, Peter (2005): Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. In: Report, 28 (3), S. 27-36.
- Fischer, Veronika/Krumpholz, Doris/Schmitz, Adelheid (2008): Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. www.familie-in-nrw.de/fileadmin/fileadmin-kommaff/pdf/Zuwanderung_Eine_Chance.pdf [Zugriff: 27.11.2016].
- Gardenswartz, Lee/Rowe, Anita (2009): The Effective Management of Cultural Diversity. In: Moodian, Michael A. (Hrsg.): Contemporary Leadership and Intercultural Competence. Exploring the Cross-Cultural Dynamics within Organizations, S. 35-59. www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/26078_pt2.pdf [Zugriff: 27.11.2016].
- Handschuck, Sabine/Schröer, Hubertus (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. Augsburg: ZIEL.
- Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (2011): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 801-811.
- Huntemann, Hella/Reichart, Elisabeth (2016): Volkshochschul-Statistik: 54. Folge, Arbeitsjahr 2015. www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf [Zugriff: 04.01.2017].

- Jakubeit, Gudrun (2009): Interkulturelle Öffnung von Organisationen oder „Wie lassen sich Ansätze aus der Organisationsentwicklung und des Managements von Veränderungen für interkulturelle Kompetenz von Organisationen nutzen?“ In: Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 237-254.
- Krell, Gertraude/Sieben, Barbara (2011): Diversity Management: Chancengleichheit für alle und auch als Wettbewerbsvorteil. In: Krell, Gertraude/Ortlieb, Renate/Sieben, Barbara (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Rechtliche Regelungen – Problemanalysen – Lösungen. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 155-174.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2011): Diversity und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München: Ernst Reinhardt, S. 278-287.
- Öztürk, Halit/Reiter, Sara (2016): Berufliche Weiterbildungsteilhabe von Erwachsenen mit „Migrationshintergrund“ unter Berücksichtigung ausgewählter Diversitätsaspekte anhand des Nationalen Bildungspanels. In: Dollhausen, Karin/Muders, Sonja (Hrsg.): Diversität und lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 47-64.
- Öztürk, Halit/Reiter, Sara (2017): Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Ruhlandt, Marc (2016): Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Organisationale Voraussetzungen Interkultureller Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schröer, Hubertus (2007): Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Konzepte und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten. www.i-igm.de/dokus/IQ_Schriftenreihe_Band1.pdf [Zugriff: 23.06.2016].
- Walgenbach, Katharina (2012): Diversity Education – eine kritische Zwischenbilanz. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 3, S. 242-254.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen und Toronto: Budrich.

Formate wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten – Vorüberlegungen zur historischen Rekonstruktion und prospektiven Fundierung

Einleitung

Das Verhältnis von Weiterbildung und Universität ist vielschichtig. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist es weder historiografisch noch systematisch aufgearbeitet. In der wissenschaftlichen Weiterbildung werden hochschulische Bildung und Weiterbildung miteinander in Verbindung gebracht. Die Vielfalt der Formate reicht von öffentlichen Ringvorlesungen, Workshops, Zertifikatskursen, Kontakt- und Seniorenstudien bis hin zu akkreditierten weiterbildenden Masterstudiengängen. Im Kontext des Förderprogramms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ hat wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland in den vergangenen Jahren im Hinblick auf neue Gestaltungsansätze viel Aufmerksamkeit erfahren (Wolter 2017).

Mit einer Aufarbeitung wichtiger bildungspolitischer und institutionengeschichtlicher Stationen der Erwachsenenbildung und wissenschaftlichen Weiterbildung nach 1945 haben sich verschiedene Studien und Beiträge befasst (u. a. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1963; Dikau 1980; Faulstich 1982; Wolgast 1996; Zeuner 2015). Im Folgenden werden zunächst die pädagogisch relevanten Grundstrukturen Biografie, Lebenslauf und Generation in ihrer Bedeutung für die Auseinandersetzung mit Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung kurz eingeordnet. Anknüpfend an die oben genannten Arbeiten werden dann wesentliche Entwicklungsstationen des Verhältnisses von Universität und Weiterbildung rekonstruiert und anhand exemplarischer phasentypischer Dokumente beschrieben. Im Fazit wird vorgeschlagen, wissenschaftliche Weiterbildung als Re-Relationierung von Weiterbildung und Universität zu begreifen, die in ausdifferenzierten Formaten zukünftig für die Institutionalisierung des Lebenslaufs eine relevante Instanz werden könnte.

Biografie, Lebenslauf und Generation als pädagogisch relevante Grundstrukturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Biografie, Lebenslauf und Generation sind als pädagogisch relevante Grundstrukturen in der Beschäftigung mit Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten auf drei Ebenen zu berücksichtigen: auf der Mikroebene organisierter Lehr-Lernprozesse und Interaktionen; auf der institutionellen Ebene, auf der sich beispielsweise konzeptionelle Merkmale wie Ziel-

gruppenorientierung niederschlagen, sowie auf der Ebene des öffentlichen Bildungssystems, welches auf Bildungsbedarfe, -bedürfnisse und -interessen von Erwachsenen und Erwachsenengenerationen reagiert. Die folgenden Ausführungen beziehen sich vorwiegend auf die zweite und dritte Ebene. Die Öffnung oder Schließung von universitären Bildungsformaten kann als Ereignis im Lebenslauf und als Lernanlass wirksam werden, genauer gesagt als kollektive okkasionelle Momente, als Gelegenheitsstrukturen, die für die Institutionalisierung des Lebenslaufs relevant sind (Kade/Nolda 2015; Alheit/Dausien 2010).

2013 begannen in Deutschland mehr als die Hälfte aller Schulabgänger/innen ein Studium im Sinne einer Erstausbildung. Insofern stellt sich prospektiv die Frage, welche Auswirkungen diese generationalen Entwicklungen auf die Angebotsstruktur universitärer Bildung haben. Denn „frühere Wellen der Hochschulexpansion [werden] voraussichtlich in spätere Wellen der Expansion der Weiterbildungsnachfrage einmünden“ (Wolter 2009: 38). In diesem Zusammenhang werden die sich widersprechenden Logiken und „ein fehlendes „Passungsverhältnis zwischen den Bereichen Universität auf der einen und wissenschaftlicher Weiterbildung auf der anderen Seite“ thematisiert (Feld/Franz 2016: 526). Am Beispiel der Adaption zielgruppenspezifischer Angebotsstrategien durch Universitäten ist dies jüngst verdeutlicht worden (Schemmann/Seitter 2014).

Im Kontext gesellschaftlichen und generationalen Wandels sowie der Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche und beruflicher Tätigkeitsfelder stellen an und von Universitäten angebotene wissenschaftliche Weiterbildungsangebote auf den ersten Blick Sonderformen dar, die bis heute begründungswürdig und legitimierungsnotwendig sind. Die Relationierung zwischen beruflich und biografisch erworbenem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist nach wie vor ungeklärt (Dräger/Eirnbter-Stolbrink 1995; Dobischat/Ahlene/Rosendahl 2010; Krüger 1984; Molzberger 2015; Schäffter 2017; Weber 2006; Wittpoth 2005). Dieser Frage wäre wissenschaftstheoretisch weiter nachzugehen und soll an anderer Stelle geleistet werden.

Prospektiv betrachtet, so die zentrale These des Beitrags, wird die Gestaltung von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung ein wichtiger Faktor der Institutionalisierung des Lebenslaufs. Der wechselseitigen Bezogenheit von bildungspolitischen Rahmungen, ihren institutionellen Ausgestaltungen und der disziplingeschichtlich vermittelten Theorieentwicklung zur wissenschaftlichen Weiterbildung soll im Folgenden weiter nachgegangen werden.

Universität und Weiterbildung – eine kursorische Rückschau auf ihr relationales Verhältnis in der BRD nach 1945

Die Entwicklung des Verhältnisses von Universität und Weiterbildung in der BRD nach 1945 ist durch seine (Vor-)Geschichte im Nationalsozialismus, in der Weimarer Republik und im Kaiserreich beeinflusst. Seine Wurzeln liegen in bürgerlichen Bildungsbestrebungen, in der Arbeiterbildungsbewegung und in der Universitätsausdehnungsbewegung. Erste Aktivitäten zur Popularisierung des Wissens und der Wissenschaft hatten sich im 19. Jahrhundert mit dem Aufstieg der Wissenschaften entfaltet. Die Gesellschaft zur Verbreitung für Volksbildung widmete sich in ihrer extensiven Auslegung der Verbreitung von Wissen in der Bevölkerung. Die Neue Richtung, deren Grundphilosophie der sozialen Frage des 19. Jahrhundert entsprang, setzte dagegen unter dem bekannten Wahlspruch „Volksbildung durch Volksbildung“ auf sogenannte intensive Volksbildungsarbeit am Kultuirideal in der Arbeitsgemeinschaft, welches durch eine aus dem Volk rekrutierte ausgewählte intellektuelle Elite in das Volk hineingetragen werden sollte (Dräger 1987). 1919 fand die Volksbildung mit der Gründung der Volkshochschulen eine eigene und selbständige Organisationsform.

Die in der Forschungsliteratur vielfach kritisch eingeordnete Universitätsausdehnungsbewegung des frühen 20. Jahrhunderts war durch das Bemühen um gegenseitige Anregung von Universität und Erwachsenenbildung geprägt. So war bspw. für Werner Picht „die gegenseitige Durchdringung von Erwachsenenbildung und verfasster Wissenschaft eine Frage gesellschaftlich-geistigen Überlebens“ (Künzel 2007: 254). Strzelewicz versuchte 1959 zu erklären: „Wer [...] Wissen als einen integrierenden Bestandteil von Bildung ansieht, muß auch Wissenschaft und Universität an jeder Bildungsarbeit beteiligen wollen“ (Strzelewicz 1963 [1959]: 7). Die Universität wahrte jedoch gegenüber der Erwachsenenbildung und ihren vermeintlichen oder tatsächlichen Verwertungsansprüchen kritische Distanz. Weder hat sich eine institutionelle Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Universität und Volks- bzw. Erwachsenenbildung entfalten können noch hat eine systematisch begründete Entwicklung von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung stattgefunden. Dies gilt auch für die verschiedenen Phasen im Wandel des Verhältnisses von Universität und Weiterbildung in der BRD *nach* 1945.

Universität und Weiterbildung nach 1945 im Kontext der Re-Education

Der ersten von fünf angenommenen Phasen könnte man den Titel geben „Der Forschung, der Lehre und ... der Erziehung“. Unmittelbar nach Kriegsende bemühten sich die Alliierten darum, das Bildungssystem in Deutschland im

Rahmen der Re-Education-Programme neu auszurichten. Eine wichtige Rolle kam in diesem Prozess dem sogenannten Blauen Gutachten zu, welches durch den Studienausschuss für Hochschulreform (1948) erarbeitet wurde. Dieser war durch den Militärgouverneur für die britische Besatzungszone Deutschlands berufen worden, um die Notwendigkeit und Möglichkeit einer Hochschulreform zu eruieren. Die Aufgaben der Hochschule liegen dem Gutachten zufolge in der Dreiheit von Forschung, Lehre und Erziehung (Studienausschuß für Hochschulreform 1948: 11). „Lehre und Forschung gehören zusammen, weil die Lehre nicht nur Wissensvermittlung, sondern *Erziehung* sein soll, und weil das mächtigste Erziehungsmittel der Hochschule die aktive Beziehung des Lehrers zur neu zu findenden Wahrheit ist“ (ebd.: 11). Das Blaue Gutachten widmet auch der Erwachsenenbildung ein gesondertes Kapitel. Unterschieden wird, ob ihr Ziel eine fachliche oder eine politisch-soziale Bildung sei. Während für die fachliche Bildung gelte, dass „der Lehrer als Fachmann dozieren muß und die Mitarbeit der Hörer mehr im Fragen als im selbständigen Diskutieren bestehen kann“ (ebd.: 106), vollziehe sich die politisch-soziale Bildung „in einer Gemeinschaft, zu der Lehrer und Hörer in gleichem Maße beitragen“ (ebd.: 107). Es gelte das Prinzip der kleinen Arbeitsgruppe. Explizit wird auf die Neue Richtung und den Hohenrodter Bund verwiesen (ebd.: 107).

Im Blauen Gutachten finden sich Beispiele hochschulischer Erwachsenenbildung in Skandinavien und Großbritannien. Neben den Volkshochschulen wird auch den gewerkschaftlichen Sozialakademien eine bedeutsame Rolle für die wissenschaftliche Erwachsenenbildung zugesprochen. Hinsichtlich der Wirkung des Blauen Gutachtens ist von einem nur geringem Einfluss auszugehen – nicht nur weil die Empfehlungen recht unspezifisch blieben und die Universitäten bald wieder an Gewohntes anschlossen, sondern auch weil es keine Einigkeit über die Bedeutung von Weiterbildung und Universität bei den Erwachsenenbildungsvertretern an den Hochschulen gab. Insgesamt blieben Initiativen zur wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten zwischen 1945 und Anfang der 1960er Jahre überwiegend auf einzelne Standorte beschränkt (Faulstich 1982: 60) und beruhten wohl auch auf der Überzeugung einzelner Verfechter.

Universität und Weiterbildung in der BRD im Kontext der Demokratisierung des Bildungswesens in den 1960ern und bis Mitte der 1970er Jahre

Mit den 1960er Jahren beginnt eine neue Phase. Für die Erwachsenenbildung dieser Zeit gilt das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung“ als Schlüsseldokument dieser Reformphase mit „epo-

chemachendem Charakter“ (Kuper 2000: o.S.). Zum einen wurde in diesem Gutachten der Bildungsbegriff auf die pluralistische Gesellschaft bezogen: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln (Deutscher Ausschuss 1969 [1960]: 5). Zum anderen reagierte das Gutachten auf die fortgesetzte Verwissenschaftlichung und forderte ein Bündnis von Erwachsenenbildung und Wissenschaft. Das Verhältnis zwischen Weiterbildung und Universität sollte so gestaltet werden, dass „weder eine unechte Akademisierung des Volkes – „Halbbildung“ – noch eine Verwässerung der Wissenschaft – ‚Popularisierung‘ –, sondern ein Umdenken der Wissenschaft auf die Lebenswelt des Laien hin“ (ebd.: 65) erfolgen sollte. Die Wissenschaft könne sich als eine „geistige Macht“ (ebd.: 65) bewähren. Zugleich könnten, so das Gutachten weiter, Hochschulen und Erwachsenenbildung ihren gemeinsamen Auftrag nur dann erfüllen, „wenn sie zu einer festen und dauerhaften Zusammenarbeit kommen“ (ebd.: 65). Eine ständige Zusammenarbeit der Hochschulen und Volkshochschulen sei durch gemeinsame Arbeitsausschüsse und eine Vertretung der Hochschulen in den Vorständen der Volkshochschulen zu gewährleisten (ebd.: 66). Erwachsenenbildung wird hier wie bereits in der Weimarer Republik auf die Volkshochschulen, deren Ausbau und auf die Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildungsarbeit bezogen (Strzelewicz 1963). Mit dem Gutachten wird zugleich die als „realistische Wende“ bezeichnete Zäsur eingeleitet. Ständige Weiterbildung oder „education permanente“ wird zum tragenden Begriff der bildungspolitischen Reformdebatte.

1968 wird der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. (AUE) gegründet, deren Nachfolgeorganisation die heutige Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium ist (Dikau 2010; Hörr/Jütte 2017). Fritz Borinski, zurückgekehrt aus dem britischen Exil, sah Erwachsenenbildung in ihrer gesellschaftspolitischen Dimension als Beitrag zur Demokratisierung und als Aufgabe der Universität an: „Die theoretische und praktische Einbeziehung der Erwachsenenbildung in die Universität ist ein Teil jeder unserer Zeit gemäßen Hochschulreform und sollte bei der Neugründung von Universitäten in Angriff genommen werden. Auch in den Mauern der Universität wird, wenn sie ihrem Bildungsauftrag in unserer Zeit nur recht versteht, zu einem guten Teil Erwachsenenbildung betrieben.“ (Borinski 1963: 12). Hier zeigt sich die argumentative Nähe zur Extra Muralen Bildung englischer Prägung. Die Forschung zur Erwachsenenbildung nimmt an, dass Borinski neben Walter Dirks und Georg Picht „[b]eherrschenden Einfluss“ auf das Gutachten des Deutschen Ausschusses hatte (Otto 2007: 370). In der bereits oben zitierten, von Hans Tietgens herausgegebenen Textsammlung zur Universitätsausdehnungsbewegung aus dem Jahr 1963 formuliert Borinski weiter: „Diese Einsicht ist in der Konzeption der

„Bildungsuniversität“ enthalten, in der Lehre, Forschung und Menschenbildung miteinander verbunden werden sollen.“ (Borinski 1963: 12). Die neue, d. h. auch neu zu gründende und zu errichtende, demokratische Universität war für die Reformer dieser Zeit eine Campusuniversität als Forschungs-, Lehr- und Lebensgemeinschaft.

Das zweite Schlüsseldokument zum Aufbau der Erwachsenenbildung als gleichberechtigter vierter Säule des Bildungssystems ist zweifellos der Strukturplan für das Bildungswesen, welcher Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach einer unterschiedlich lange ausgedehnten ersten Phase der Ausbildung“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 197) definierte. Bezüglich der Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen gab der Deutsche Bildungsrat 1970 entscheidende Impulse, als sie die Gründung zentraler Einrichtungen als sogenannte „Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung“ in den Hochschulen empfahlen. Der Strukturplan sah auch vor, die Bildungsdefizite der Kriegs- und Nachkriegsgenerationen durch Weiterbildung zu kompensieren. Insgesamt war die Phase von Mitte der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre gekennzeichnet vom Ausbau und der Demokratisierung der Bildungssysteme. Beide Prozesse schoben sich ineinander, überlagerten sich gleichsam (Führ 1998: 17).

Berufsrelevanz akademischer Bildung an der Massenuniversität unter Einschluss der Weiterbildung in der Phase Mitte der 1970er bis Mitte der 1990er Jahre

Mit der Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) von 1976 beginnt eine neue Phase in der Universitätsgeschichte und in der Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beide sind geprägt durch die Verfassung der Hochschulen. Dem HRG vorausgegangen war eine Grundgesetzänderung, durch die der Bund eine Rahmengesetzgebungskompetenz erhalten hatte (GG Artikel 75 Abs. 1 Nr. 1a) und die bis zur Föderalismusreform 2008 bestehen bleiben sollte. Gemäß § 2, Abs. 3 HRG „dienen [die Hochschulen, d. V.] dem weiterbildenden Studium und beteiligen sich an Veranstaltungen der Weiterbildung“. Gemäß § 21 HRG sollten die Hochschulen „Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten“.

Auch wenn der Begriff eine andere Deutung nahelegt, „Massenuniversität“ zur Kennzeichnung dieser Phase ist keine Wertung an sich (Dikau 1980). Als problematisch erweist sich aber der enge Bezug zwischen volkswirtschaftlichen Zyklen und dem öffentlich, d. h. staatlich finanzierten und verantworteten Hochschulbereich. So wundert es nicht, dass als Reaktion vom Wissenschaftsrat vorgeschlagen wurde, die Studienzeit auf vier (später drei) Jahre zu beschränken (Wissenschaftsrat 1966), deren Basis eine wissenschaftliche Berufsausbildung für die Masse und ein forschungsorientiertes

Studium in der zweiten Stufe vorsah. Diese Hintergründe sind wichtig, um einordnen zu können, dass die Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung, insbesondere des weiterbildenden Studiums, ab Mitte der 1970er Jahre ins Stocken und in den 1980er Jahren deutlich in einen Nachrangigkeitsstatus verfiel. Wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten steht seitdem unter einer besonderen Legitimierungsnotwendigkeit. Die hohen Zahlen der vorberuflich Studierenden ließen bereits damals keine Spielräume für universitäre Weiterbildung (Teichler 1986). Auch die bereits gegründeten Zentralen Einrichtungen der Wissenschaftlichen Weiterbildung standen seit den 1980er Jahren vor großen Strukturproblemen. Es ist wesentlich den Prognosen zur Studiernachfrage dieser Zeit geschuldet, dass die universitäre Erwachsenenbildung die wissenschaftliche Weiterbildung in enger Anknüpfung an den Auftrag allgemeiner Weiterbildung verstand. Es ging ihr um eine Steigerung der Erwachsenenbildungsbeteiligung in enger Kooperation mit regionalen Anbietern allgemeiner und beruflicher Weiterbildung wie etwa den Volkshochschulen.

In einer Empfehlung aus dem Jahr 1983 hebt der Wissenschaftsrat auf die grundlegende Strukturplandefinition von Weiterbildung ab und räumt zugleich dem Erststudium Priorität ein (Wissenschaftsrat 1983: 2): „Die spezifische Aufgabe der Hochschulen in der Weiterbildung leitet sich aus der bei ihnen gegebenen Verbindung von Forschung und Lehre ab. Weiterbildung an den Hochschulen ist gerechtfertigt, wenn sie dem Niveau entspricht, von dem die Hochschulen auch bei ihren anderen Aufgaben in Forschung und Lehre bestimmt werden. Allgemein lassen sich die Aufgaben der Weiterbildung mit Erneuerung, Erhaltung und Erweiterung der individuellen Qualifikation umschreiben. Sie kann sich auf die Berufliche Karriere ebenso beziehen wie auf berufsunabhängige Bildungswünsche oder den Erwerb einer Kompetenz für besondere Zwecke. Deshalb wäre es unzweckmäßig, Weiterbildung an den Hochschulen einer einzigen Zielsetzung unterzuordnen.“ (ebd.: 3). Hier wird die wissenschaftliche Weiterbildung mit einer Art „Joker-Funktion“ ausgestattet.

Universität und Weiterbildung im Kontext der Bologna-Reform in der Phase ab Mitte der 1990er bis Mitte der 2000er Jahre

Ab Mitte der 1990er Jahre wandelte sich das Verhältnis von Universität und Weiterbildung erneut. Im Zuge der Europäisierung der Bildungspolitik wurden Outcomeorientierung, Modularisierung und Beschäftigungsfähigkeit bildungsbereichsübergreifend wesentliche Treiber des Gestaltwandels der Bildungssysteme. Mit dem Inkrafttreten des Europäischen Vertrags von Maastricht im Jahr 1993 wurde das allgemeine und berufliche Bildungswesen in den Kompetenzbereich der Europäischen Union aufgenommen. Einen

entscheidenden Wendepunkt in der Hochschulsteuerung und Universitätsgeschichte bildete die Pariser Deklaration vom Mai 1998 als Grundlage der Neuordnung und Harmonisierung der Studienstrukturen, die ein Jahr später in Bologna als gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister unterzeichnet wurde (Schriewer 2007). Im Zuge der Bologna-Reform wurde die vormalige „Berufsrelevanz“ bzw. „Berufsbefähigung“ des Studiums (auf beruflich strukturierten Arbeitsmärkten) zur unmittelbaren „Berufsqualifizierung“. „Employability“, d. h. „Beschäftigungsfähigkeit“ wurde zum Ziel akademischer Ausbildung erklärt.

Seit der Novelle des HRG von 1998 dienten die Hochschulen gemäß der gesetzlichen Norm „der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung“. In seiner Empfehlung zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem betonte der Wissenschaftsrat im Jahr 2006: „Die akademische Weiterbildung muss künftig zu einer *Kernaufgabe* der Universitäten werden“ (Wissenschaftsrat 2006: 64). Neben der Erstausbildung solle ein nachfrage- und marktgerechtes Weiterbildungsangebot an den Universitäten etabliert werden. Der Stand des institutionellen Ausbaus der wissenschaftlichen Weiterbildung blieb jedoch weit hinter diesen programmatischen Aussagen zurück.

Verallgemeinerung der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihrer Formate ab Mitte der 2000er Jahre bis heute

Seit Mitte der 2000er Jahre lösen sich die Trennlinien zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung zunehmend auf. Dies wird zum einen durch bildungspolitische Instanzen gefordert: „Die Reform der Erstausbildung und der Ausbau der Weiterbildung an den Universitäten sind [...] untrennbar miteinander verbunden; im Kontext des gestuften Studiensystems sollte die traditionelle Unterscheidung zwischen (grundständiger) Erstausbildung und Weiterbildung langfristig an Trennschärfe verlieren (Wissenschaftsrat 2006: 66). Zum anderen kann in Folge der gesteigerten Durchlässigkeiten im Bildungssystem und nicht linearer Berufsverläufe ein bestimmter Bildungsgang an der Universität in dem einen Fall akademische Erstausbildung und in einem anderen Fall berufliche Weiterbildung sein. Das eingangs erwähnte Programm „Offene Hochschule“ lässt wissenschaftliche Weiterbildung immer weniger als Sonderform erscheinen, sondern führt dazu, dass auf den zweiten Blick wechselseitig verknüpfte Neuerungen in den Formaten und Programmgestaltungen der universitären Aus- und Weiterbildung entworfen werden. Ob sich diese nachhaltig durchsetzen, ist auch bei den Programmverantwortlichen eine noch offene Frage (Wolter 2017).

Fazit in prospektiver Absicht

Universitäre Bildungsformate sind in der Universitäts- und Weiterbildungsgeschichte in der BRD nach 1945 bis heute mit verschiedenen Funktionen und Aufgaben in Verbindung gebracht worden. Auf der Basis der kursorischen Zusammenschau zum Wandel des relationalen Verhältnisses von Universität und Weiterbildung sowie der angenommenen Zäsuren, lässt sich vermuten, dass diese Verhältnisverschiebungen sich nicht nur in den bildungspolitischen Debatten, sondern auch in der Gestaltung der Bildungsprogramme und in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Begründungen der Formate wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildung an Universitäten niederschlagen. Am Beispiel des besonderen universitären Formats „Studium Generale“ wird dieser Frage derzeit exemplarisch nachgegangen (Casale/Molzberger 2016; für die erwachsenenbildnerische Diskussion des Studium Generale siehe bereits Fülgraff 1982).

Die oben skizzierte Rekonstruktion des Verhältnisses von Weiterbildung und Universität macht Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Weiterbildung deutlich. Als wechselseitig verknüpfte Vermittlung und Aneignung von (beruflichem) Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen sowie als Kombination und Rekombination von Wissensformen und -elementen nach dem Prinzip lebenslangen Lernens könnte wissenschaftliche Weiterbildung für die Institutionalisierung des Lebenslaufs eine zunehmend relevante Instanz werden. Die Erwachsenenbildungswissenschaft ist insofern aufgefordert, sich der wissenschaftlichen Weiterbildung in theoriebildender Absicht verstärkt anzunehmen.

Literatur

- Alheit, P./Dausien, B. (2010): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. durchges. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 713-734.
- Borinski, Fritz (1963): Der Beitrag der Universität zur Erwachsenenbildung. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Universität. Beilage 4 zu „Volkshochschule im Westen“, Heft 4/1963, S. 10-12 [Vorabdruck und Auszug aus: Ders.: Universität – Erwachsenenbildung. Zur Verantwortlichen Beteiligung der Universität an der Erwachsenenbildung. In: Neue Sammlung, Göttingen, Sept./Okt. 1963].
- Casale, Rita/Molzberger, Gabriele: Studium Generale nach 1945 in der BRD: Historische Zäsuren und semantische Verschiebungen. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Kontinuität und Wandel in Wissenschaft und Technik“ des Interdisziplinären Zentrums für Wissenschafts- und Technikforschung. (IZWT) an der Bergischen Universität Wuppertal am 06.07.2016 [unveröffentlichtes Manuskript].

- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1969 [1960]): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Nachdruck. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Dikau, Joachim (1980): Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung. In: Beinke, L./Arabin, L./Weinberg, J. (Hrsg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Bd. 1 Weiterbildung – Strukturen und Aspekte. Weil der Stadt: Lexika-Verlag, S. 25-60.
- Dikau, Joachim (2010): Die Frühphase der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland: Von ihren ersten Ansätzen bis zur Bildungsreform in den siebziger Jahren. In: Hochschule und Weiterbildung, 2, S. 16-25.
- Dobischat, Rolf/Ahlene, Eva/Rosendahl, Anna (2010): Hochschulen als Lernorte für das Lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung. In: Report, 33, 2, S. 22-33.
- Dräger, Horst (1987): Volksbildung als soziale Politik. In: Ueberschlag, Georges (Hrsg.): Education populaire. Lille, S. 293-298 [Wiederabdruck in: Eirmbter-Stolbrink, Eva/König-Fuchs, Claudia (Hrsg.): Idee und Erkenntnis. Zum vernunftgeleiteten Interesse als Prinzip der rationalen Pädagogik. Der Beitrag von Horst Dräger zur Erziehungswissenschaft. Nordhausen: Traugott Bautz 2006].
- Dräger, Horst/Eirmbter-Stolbrink, Eva (1995): Eine Herausforderung an die Universität: Die Eigenständigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Homfeldt, H. G./Schulze, J./Schenk, M./Dräger, H. (Hrsg.): Lehre und Studium im Diplomstudengang Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 199-207.
- Faulstich, Peter (1982): Erwachsenenbildung und Hochschule. Bestandsaufnahme, Modelle, Perspektiven. München: Urban & Schwarzenberg.
- Feld, Timm C./Franz, Melanie (2016): Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62, 4, S. 513-530.
- Führ, Christoph (1998): Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945. In: Führ, Chr./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland, München: Verlag C.H. Beck, S. 1-24.
- Fülgraff, Barbara (1982): Öffnung der Universitäten und Studium Generale für Erwachsene? In: Maydell, J. v. (Hrsg.): Bildungsforschung und Gesellschaftspolitik. Oldenburg: Heinz Holzberg Verlag, S. 177-192.
- Hörr, Beate/Jütte, Wolfgang (Hrsg.) (2017): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kade, Jochen/Nolda, Sigrid (2015): Lernen im Kontext von Biografie und Lebenslauf. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 38, 1, S. 3-5.
- Krüger, Wolfgang (1984): Wissenschaftliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Künzel, Klaus (2007): „Universitäts-Ausdehnung und Volkshochschul-Bewegung in England“ (1919) von Werner Picht. In: Koerrenz, R./Meilhammer, E./Schneider, K. (Hrsg.): Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung. Edition Paideia Jena: Verlag IKS Garamond, S. 247-262.

- Kuper, Harm (2000): Weiterbildung – von der Kontrast- zur Integrationsformel erwachsenenpädagogischer Reflexion. http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/kuper00_01.doc [Zugriff: 28.08.2016].
- Molzberger, Gabriele (2015): Soziale Inwertsetzung von Wissen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Dietzen, A./Powell, J./Bahl, A./Lassnigg, L. (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim: Beltz Verlag, S. 177-195.
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.) (1963): Erwachsenenbildung und Universität. Beilage 4 zu „Volkshochschule im Westen“, Heft 4/1963.
- Schäffter, Ortfried (2017): Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In: Hörr, B./Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 181-194.
- Schemmann, Michael/Seitter, Wolfgang (2014): Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Resultate eines vierfachen Zielgruppenbezugs. In: Henning, P./Felden, H. v./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 154-169.
- Schriewer, Jürgen (2007): „Bologna“ – ein neu-europäischer „Mythos“? In: Zeitschrift für Pädagogik, 53, 2, S. 182-199.
- Strzelewicz, Willy (1963): Wissenschaftlichkeit und Erwachsenenbildung. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Universität, Beilage 4 zu „Volkshochschule im Westen“, H. 4/1963, S. 7-10 [Wiederabdruck: Seminarkurse. Ein Göttinger Bericht. Die Mitarbeit der Universität an der Erwachsenenbildung. Herausgegeben vom Sekretariat für Seminarkurse, Göttingen 1959].
- Studienausschuß für Hochschulreform (1948): Gutachten zur Hochschulreform (Blaues Gutachten). Hamburg.
- Teichler, Ulrich (1986): Weiterbildendes Studium und Hochschulstruktur. In: Dikau, J./Heger, R.-J. (Hrsg.): Strukturen und Bedingungen des weiterbildenden Studiums. Göttinger Beiträge zur universitären Erwachsenenbildung, 10, S. 158-177.
- Weber, Karl (2006): Forschungsbezug in der universitären Weiterbildung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Bielefeld: Transcript, S. 211-236.
- Wissenschaftsrat (1966): Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn.
- Wissenschaftsrat (1983): Empfehlung zur Weiterbildung an den Hochschulen. Drs. 5989/83. Berlin, 28.1.1983.
- Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Drs. 7067-06 Berlin, 27.01.2006. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf> [Zugriff: 12.06.2017].
- Wittpoth, Jürgen (2005): Wissenschaft und Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Münster: Waxmann, S. 17-24.
- Wolgast, Günther (1996): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied: Luchterhand.
- Wolter, Andrä (2009): Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige – Nationale und internationale Perspektiven. In: Knust, M./Hanft, A. (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster: Waxmann, S. 27-40.

- Wolter, Andrä (2017): Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung?
In: Hörr, B./Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der
DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertels-
mann Verlag, S. 181-194.
- Zeuner, Christine (2015): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland
von 1945 bis 1969. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Enzyklo-
pädie Erziehungswissenschaft Online, S. 1-48.

Alters- oder Kohorteneffekte? Lesekompetenz von Frauen im Alter

Die Biografie von Frauen der Geburtsjahrgänge 1932 bis 1946 ist geprägt von einschneidenden gesellschaftlichen und politischen Ereignissen: Krieg, Nachkriegszeit, Wirtschaftswunder, Bildungsexpansion und deutsche Einheit, um nur ausgewählte zu nennen. Sie selbst sind in eher traditionellen Familienformen aufgewachsen, haben aber ihre Kinder in einer Zeit des kulturellen Wandels auf die Welt gebracht, in dem die Rolle der Frau immer mehr gestärkt wurde und partnerschaftliche, gleichberechtigte Umgangsformen in Familien zunahmen. Diese gemeinsamen Erlebnisse, die sich nicht selten auf das gesamte weitere Leben auswirken, machen diese Frauen zu einer Generation im Sinne Mannheim (1928).

Für die allgemeine Erwachsenenbildung sind ältere Menschen – insbesondere Frauen aufgrund ihrer höheren Lebenserwartung – aus zweierlei Hinsicht eine wichtige Zielgruppe. Menschen in der Nacherwerbsphase machen bereits einen bedeutenden Anteil an Teilnehmenden der allgemeinen Erwachsenenbildung aus. Dabei besuchen sie nicht nur Angebote der Altenbildung, sondern wählen auch Angebote, bei denen sie mit jüngeren Generationen in Kontakt kommen (Schmidt-Hertha 2014). Es gibt aber auch einen beträchtlichen Anteil älterer Menschen, die sich von der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen fühlen. Dies kann unterschiedliche Ursachen haben, wie Einschränkung der Mobilität, Krankheit, fehlende Informationen über Teilhabemöglichkeiten. Eine Aufgabe der Erwachsenenbildung kann es sein, diese Menschen, z. B. über das Erlernen der Internetnutzung, zu befähigen, wieder aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Das Lesen spielt hierbei eine wichtige Rolle. So gehen auch die Studien PIAAC und CiLL davon aus, dass das Lesen eine wichtige Kompetenz ist, „um sich am Leben in der Gesellschaft zu beteiligen, die eigenen Ziele zu erreichen, sein Wissen weiterzuentwickeln und das eigene Potential zu entfalten“ (Zabal et al. 2013: 33). Die bisherigen Ergebnisse haben gezeigt, dass die Lesekompetenz bei Personen Ende zwanzig am höchsten ist und danach kontinuierlich abnimmt (Gebrande/Setzer 2014; Zabal et al. 2013). Auch wenn es sich bei diesen Studien um Querschnittserhebungen handelt, soll in diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, welche Rolle Alters- und Kohorteneffekte in Bezug auf die geringen Lesekompetenzen von Frauen im höheren Alter spielen. Anhand der Befunde werden Überlegungen angestellt, welche Konsequenzen sich daraus für die Erwachsenenbildung ableiten lassen.

Theoretische Grundlagen

Da es sich beim Lesen um eine kognitive Fähigkeit handelt, spielen Überlegungen zum Erhalt bzw. zum Abbau kognitiver Leistungsfähigkeit eine zentrale Rolle in Bezug auf die Lesekompetenz älterer Frauen. Das Lesen als Teil der sprachlichen Fähigkeit kann der kristallinen Intelligenz zugeordnet werden und gilt daher als relativ stabil (Berk 2011: 805). Auch in Trainingsstudien (u. a. Baltes/Willis 1982; Meyer/Young/Bartlett 1989; Oswald 1998) konnte gezeigt werden, dass kristalline Intelligenz trainiert und insbesondere durch effektive Leseverständnisstrategien dieser Bereich verbessert werden kann. Dies deckt sich auch mit der *Use-It-or-Lose-It*-Hypothese (Hultsch/Hertzog/Small/Dixon 1999; Salthouse 2006). Wer also intellektuell herausfordernde Aktivitäten ausübt, zeigt geringeren kognitiven Abbau, und wer diese Aktivitäten aufrecht erhält, zeigt weniger kognitive Veränderungen über die Zeit (Hultsch et al. 1999: 260).

Neben der kognitiven Leistungsfähigkeit müssen aber auch biografische und sozialisatorische Bedingungen berücksichtigt werden, die das Leben und damit auch das Lernen älterer Menschen beeinflussen und beeinflusst haben. Die ersten Lese- und Lernerfahrungen machten die in den 1930er und 1940er Jahren Geborenen unter dem Eindruck der Kriegs- und Nachkriegszeit. Gerade in den ersten Nachkriegsjahren waren die Kinder häufig auf sich allein gestellt und ein regelmäßiger Schulalltag nicht gewährleistet (Preuss-Lausitz/Zeiher/Geulen 1989). Trotz dieser schwierigen schulischen Bedingungen können die meisten über 65-jährigen Frauen in Deutschland einen Schulabschluss vorweisen. 65 Prozent besitzen einen Volks-/Hauptschulabschluss, 15 Prozent einen Abschluss auf dem Niveau der Realschule und zehn Prozent haben das Abitur. Nur vier Prozent blieben ohne Schulabschluss (Statistisches Bundesamt 2015). Zudem können negative Erinnerungen an die Zeit der ersten Lern- und Bildungserfahrungen auch späteres Lernen prägen (Tippelt/Schmidt/Schnurr/Sinner/Theisen 2009). Denn Lernen ist immer auch abhängig von der Umwelt und gerade für ältere Menschen ist eine stabile Umwelt für erfolgreiches Lernen wichtig (Spitzer 2003). Jedoch ist die heutige Gesellschaft geprägt von schnellem technischen Fortschritt, zunehmender Globalisierung und Wertewandel (Berk 2011: 815), die zur Unsicherheit nicht nur bei älteren Menschen beitragen.

Fragestellung

Ausgehend von der Lesekompetenz älterer Frauen, soll der Frage nachgegangen werden, welche Rolle Alters- und Kohorteneffekte in Bezug auf die geringeren Lesekompetenzen von Frauen zwischen 66 und 80 Jahren im Vergleich zu anderen Altersgruppen spielen. Bei einem Kohorteneffekt geht man davon aus, dass Unterschiede in der Lesekompetenz auf unterschiedliche

Sozialisationsbedingungen zurückzuführen sind und für eine Personen-Gruppe, deren Mitglieder zum gleichen Zeitpunkt geboren wurden, bedeutsam sind. Ein Alterseffekt würde bedeuten, dass die Kompetenzen zu einem früheren Zeitpunkt im Leben höher waren, aufgrund von kognitiven Einbußen oder Umwelteinflüssen mit zunehmendem Alter aber abnehmen (Kolland/Wanka/Gallistl 2014). In den nachfolgenden Analysen sollen daher die Lesekompetenzen von Frauen der Geburtsjahrgänge 1932 bis 1946 mit denen von Frauen, die 1947 bis 1961 geboren wurden, verglichen werden. Unterschiede zwischen den Gruppen werden hinsichtlich Alter und Bildungsstand analysiert. Es wird überprüft, welchen Einfluss diese Aspekte auf die Lesekompetenz der Untersuchungsgruppen haben.

Datenbasis – CiLL und PIAAC

Die für diese Untersuchung verwendeten Daten stammen aus den Datensätzen von CiLL *Competencies in Later Life* (Friebe/Schmidt-Hertha/Tippelt 2014) und PIAAC *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (Rammstedt 2013). CiLL ist die Begleitstudie zur deutschen PIAAC-Erhebung und erweitert die Untersuchungsgruppe der 16- bis 65-Jährigen auf Menschen im Alter von 66 bis 80 Jahren. Aus dem CiLL-Datensatz stammen daher die Daten von 751 Frauen der Jahrgänge 1932 bis 1964, die zum Erhebungszeitpunkt (2012) zwischen 66 und 80 Jahre alt waren. Aus PIAAC wurden die Daten der fünfzehn Jahre jüngeren Frauen verwendet. Diese 1403 Frauen der Geburtsjahrgänge 1947 bis 1961 waren zum Erhebungszeitpunkt (2011/12) zwischen 51 und 65 Jahre alt.

Zur Operationalisierung der Lesekompetenz wurde für die vorliegenden Analysen das Lesekompetenz-Konzept nach PIAAC verwendet (Zabal et al. 2013: 33). Die gemessenen Kompetenzen werden in einer 500-Punkte-Skala angegeben, wobei diese in sechs Stufen eingeteilt ist. Die Stufen I bis IV umfassen dabei je 50 Punkte, Werte über 375 liegen in Stufe V und Werte unter 176 werden als unter Stufe I bezeichnet (OECD 2013: 64).

Da es sich bei den Auswertungen um Sekundäranalysen handelt, wird an dieser Stelle nicht genauer auf die Qualität der Daten eingegangen. Sowohl hinsichtlich der Datenerhebung als auch der Datenaufbereitung und -auswertung wurden von den PIAAC-Verantwortlichen strenge Kriterien festgelegt (OECD 2014), die auch in den hier beschriebenen Auswertungen eingehalten wurden.

Zur Analyse werden folgende Variablen herangezogen: Die **Bildung** der Befragten wird über die für CiLL rekodierte Variable Qualifikationsniveau angegeben (Gebrande/Knauber/Weiß 2014). Sie umfasst sowohl den Schulabschluss als auch die Berufsausbildung und den Hochschulabschluss in vier Kategorien. Das **Alter** der Befragten liegt als intervallskalierte Variable vor.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden verschiedene Analyseverfahren herangezogen. Häufigkeitsverteilungen werden verwendet, um Anteile bestimmter Merkmale in der untersuchten Bevölkerungsgruppe darzustellen. Eine besondere Häufigkeitsverteilung bilden die Punktwerte zur Verteilung der Anteile auf die Kompetenzstufen, dabei wurde immer auch der Standardfehler mit angegeben. Um Gruppenunterschiede in der Lesekompetenz festzustellen, wurden Mittelwerte, Standardfehler und Standardabweichung angegeben und durch einen T-Test auf Signifikanz geprüft. Die Berechnung von Perzentilen wurde genutzt, um die Streuung der Kompetenzwerte in den untersuchten Gruppen, in Form eines Boxplots, darzustellen. Alle inferenzstatistischen Signifikanzprüfungen erfolgten auf einem a priori festgelegten Alpha-Niveau von .05.

Methodenkritisch ist an dieser Stelle anzumerken, dass es sich bei PIAAC und CiLL um Querschnittserhebungen handelt, die keine kausalen Schlüsse zulassen. Ebenso können keine gesicherten Aussagen getroffen werden, wie sich Kompetenzen entwickeln oder entwickelt haben und welchen direkten Einfluss darauf das Schulsystem hat (Eckert 2014; Tippelt/Kadera 2014). Einschränkend muss ebenfalls erwähnt werden, dass die Aufgaben für die Altersgruppe der 16- bis 65-Jährigen entwickelt und getestet wurden. Es ist also nicht sichergestellt, dass die Aufgaben auch bei älteren Menschen das messen, was sie messen sollen. Da jedoch sehr viel Wert auf die Einsetzbarkeit der Aufgaben bei einer breiten Masse der weltweiten Bevölkerung gelegt wurde, sollte davon auszugehen sein, dass sie auch für Menschen über 65 Jahren geeignet sind. Der Hintergrundfragebogen weist für Analysen bei den älteren Altersgruppen erhebliche Limitationen auf (z. B. Lebensumfeld, Einkommen, Weiterbildungsteilnahme sind unzureichend erfasst). Hinsichtlich der Auswertung muss beachtet werden, dass es sich bei PIAAC und CiLL um zwei getrennte Datensätze handelt, die nicht ohne Weiteres zusammengeführt werden können. Daher werden Vergleiche zwischen Altersgruppen nur auf deskriptiver Ebene bzw. in getrennt durchgeführten Regressionsanalysen berichtet.

Lesekompetenzen älterer Frauen

Ältere Frauen zwischen 66 und 80 Jahren haben eine durchschnittliche Lesekompetenz von 233 Punkten ($SD=42$) und liegen damit im unteren Bereich der Kompetenzstufe II. Das heißt, sie sind in der Lage, unterschiedliche Textsorten (Fließtext, Aufzählungen, in Abbildungen) zu lesen und zu verstehen, sofern diese eine geringe Komplexität und einen alltagsnahen Wortschatz haben. Das kritische Hinterfragen von im Text enthaltenen Informationen ist nicht möglich. Betrachtet man die Verteilung auf die Kompetenzstufen, liegen 40 Prozent der älteren Frauen auf Stufe I und darunter, etwas weniger als die

Hälfte auf Stufe II und 14 Prozent haben eine Kompetenz auf Stufe III. Stufe IV und V werden von kaum einer Frau erreicht. Die Lesekompetenz älterer Frauen liegt also eher in den unteren Kompetenzbereichen (Gebrande 2016).

Tab. 1: Prozentuale Verteilung auf die Stufen der Lesekompetenz bei Frauen über 66 Jahren (Gebrande 2016: 182)

unter Stufe I		Stufe I		Stufe II		Stufe III		Stufe IV		Stufe V	
%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
8,8	1,84	31,0	3,03	45,7	3,48	13,7	2,34	0,7	0,40	0,0	/
Anmerkung: N=751											

Männer im gleichen Alter erreichen eine um sechs Punkte höhere Lesekompetenz (239 Punkte, SD=43). Dieser Unterschied ist jedoch nicht statistisch signifikant (Gebrande/Setzer 2014). Die Gruppe der jüngeren Frauen hat durchschnittlich 256 Punkte (SD=45) in der Lesekompetenz und liegt ebenfalls in der Kompetenzstufe II (Maehler et al. 2013).

Lesekompetenz in verschiedenen Altersgruppen

Um nun Rückschlüsse auf mögliche Alters- und Kohorteneffekte zu ziehen, werden zunächst Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen verschiedenen Altersgruppen dargestellt. Betrachtet man die mittleren Werte aller Frauen zwischen 16 und 80 Jahren, die in PIAAC und CiLL befragt wurden, zeigt sich nach einem Anstieg bis zur Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen eine relativ kontinuierliche Abnahme der Kompetenzwerte. Diese nimmt vor allem zur höchsten Altersgruppe vergleichsweise stark um 17 Punkte ab (vgl. Abb. 1).

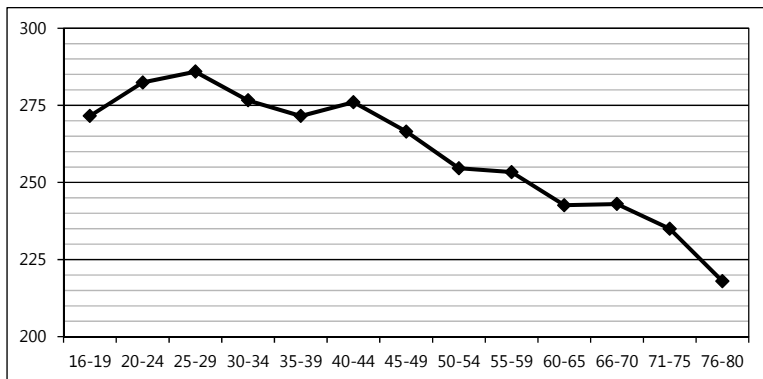


Abb. 1: Mittlere Lesekompetenz von Frauen nach Altersgruppen (PIAAC: N=2738; CiLL: N=751) (Gebrande 2016: 232)

Dieses Ergebnis ist nicht überraschend, wenn Studien zum Abbau kognitiver Leistungsfähigkeit herangezogen werden: Auch hier wurde ein Rückgang der Leistungsfähigkeit mit zunehmendem Alter festgestellt (Salthouse 2006). Dabei wird in der Regel betont, dass die Spannbreite der kognitiven Leistungsfähigkeit bei gleich alten Personen ebenfalls sehr breit ist. Dies wird in der Box-Plot-Darstellung veranschaulicht (vgl. Abb. 2).

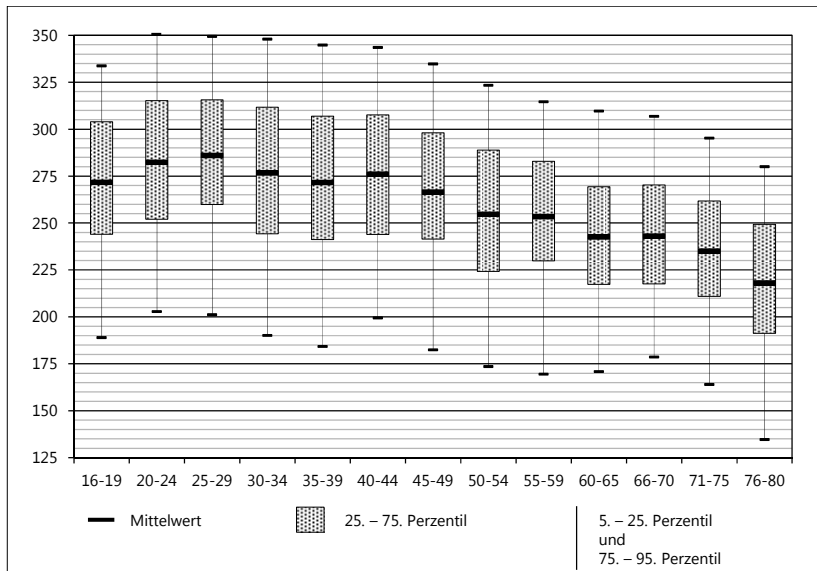


Abb. 2: Streuung der erreichten Punkte in der Lesekompetenz nach Alter (PIAAC: N=2738; CiLL: N=751) (Gebrande 2016: 233)

Die größte Streuung in den Kompetenzwerten von 161 Punkten ist bei den 35- bis 39-jährigen Frauen zu finden. Die geringste Streuung dagegen weisen die 66- bis 70-Jährigen mit 128 Punkten auf. Dies zeigt, dass starke Differenzen innerhalb einer Altersgruppe in höherem Alter keineswegs stärker sind als bei Jüngeren. Interessant sind die Differenzen bei den 25 Prozent mit den geringsten Kompetenzen in jeder Altersgruppe. Diese haben meist eine Spannweite von um die 50 Punkte, was einer ganzen Kompetenzstufe entspricht. Die 25 Prozent mit den höchsten Kompetenzen unterscheiden sich deutlich weniger in ihrer Kompetenz, denn die Streuung liegt zwischen 30 und 40 Punkten. Die Kompetenzen der Stärksten einer Altersgruppe differenzieren sich also weniger aus als die Kompetenzen derjenigen mit vergleichsweise geringen Kompetenzen. Die Darstellung der Streuung bestätigt demnach, dass die Mittelwertsunterschiede zwischen den Altersgruppen geringer

sind als die Unterschiede innerhalb einer Altersgruppe (Gebrande 2016). Aus dieser Erkenntnis leitet sich die Frage ab, was für die Unterschiede zwischen Personen gleichen Alters verantwortlich ist.

Das Qualifikationsniveau als Indikator für Alters- und Kohorteneffekte

Vergleicht man nun die Verteilung nach Qualifikationsniveau, zeigt sich, dass das Qualifikationsniveau insgesamt in der jüngeren Altersgruppe der Frauen höher ist (vgl. Tab. 2). Der Anteil niedrig qualifizierter Frauen beträgt 8,9 Prozent bei den 51- bis 65-Jährigen, was einem Drittel der Älteren auf diesem Niveau entspricht. Bei den jungen Frauen sind jeweils doppelt so viele hoch qualifiziert wie bei den älteren Frauen. Der Anteil von Frauen mit mittlerer Qualifikation ist gleich groß. In der jüngeren Kohorte wurden somit mehr hohe Qualifikationen erworben.

Tab. 2: Verteilung nach Qualifikationsniveau bei älteren und jüngeren Frauen (Gebrande 2016: 234)

	Qualifikationsniveau			
	niedrig	mittel	hoch (beruflich)	hoch (akademisch)
66 bis 80 Jahre (N=751)	26,5%	57,4%	7,0%	9,1%
51 bis 65 Jahre (N=1403)	8,9%	56,6%	14,5%	19,9%

Dies kann als Bestätigung dafür gesehen werden, dass die jüngeren Frauen tatsächlich von der Bildungsexpansion, angestoßen von den Reformbewegungen der 1968-Zeit (Schildt 2001), profitiert haben und es für sie leichter war, die Möglichkeiten der höheren Bildung (z. B. Fachschulausbildung oder Studium) für sich zu nutzen (Gebrande 2016).

Der Vergleich der beiden Altersgruppen hinsichtlich der Lesekompetenz nach Qualifikationsniveau ist in Tabelle 3 nach Mittelwerten, Standardfehlern und Standardabweichungen dargestellt.

Bei den niedrig Qualifizierten zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den Altersgruppen. Der Mittelwert der Lesekompetenz ist nur vier Punkte höher und die Verteilung auf die Stufen der Lesekompetenz ist ebenfalls sehr ähnlich. Besonders auffällig sind dagegen die mittel und beruflich hoch Qualifizierten: Hier sind fast doppelt so viele Jüngere auf den Stufen III/IV (25,5 % mit mittlerer Qualifikation bzw. 41,9 % mit hoher beruflicher Qualifikation) als Ältere (11,9 % mit mittlerer Qualifikation bzw. 22,4 % mit hoher beruflicher Qualifikation). Deutlich signifikante Unterschiede in der

durchschnittlichen Lesekompetenz finden sich in den tendenziell höheren drei Qualifikationsniveaus zugunsten der jüngeren Frauen (Gebrande 2016).

Tab. 3: Vergleich älterer und jüngerer Frauen: Lesekompetenz nach Qualifikationsniveau (Gebrande 2016: 235)

	Qualifikationsniveau				gesamt
	niedrig	mittel	hoch (beruflich)	hoch (akademisch)	
Frauen, 66 bis 80 Jahre (N=751)	211,2 SE=5,1; SD=45,4	236,4 SE=4,0; SD=36,0	249,0 SE=7,3; SD=34,9	267,4 SE=11,7; SD=39,4	233,4 SE=2,5; SD=42,2
Frauen, 51 bis 65 Jahre (N=1403)	215,4 SE=5,6; SD=42,6	247,8 SE=1,8; SD=40,6	267,4 SE=3,3; SD=36,0	287,7 SE=2,9; SD=37,9	255,7 SE=1,5; SD=44,5

Wird dieser Befund auf einen Kohorteneffekt zurückgeführt, könnte dies einerseits als Indiz gedeutet werden, dass eine geringe Qualifikation, egal ob vor oder nach der Bildungsexpansion erworben, die gleichen Lesekompetenzen vermittelt und damit gleiche Ausgangsbedingungen für den Erhalt dieser Kompetenzen geschaffen hat (wobei keine empirischen Studien herangezogen werden können, die diese These stützen oder ihr widersprechen). Auf der anderen Seite scheint aus dieser Perspektive sowohl die berufliche als auch die akademische Bildung stark von der Bildungsexpansion profitiert zu haben (Geissler 2011), da ein Abschluss in diesen Bereichen mit höheren Lesekompetenzen einhergeht. Dies würde bedeuten, dass sich die Bildungsinstitutionen qualitativ immer weiter verbessern und dadurch höhere Kompetenzen vermitteln, die sich auch im Erwachsenenalter noch zeigen. Als Beispiel sei hier auf den sogenannten Lehrlingsprotest der 1970er-Jahre verwiesen, der zu einer Qualitätsdiskussion in der Berufsbildung führte (Lipsmeier 2014). Durch die in den letzten Jahren gestiegene Förderung sowohl der frühpädagogischen als auch schulischen Bildung lässt sich auch in PISA ein Kompetenzanstieg bei den jüngeren Kohorten feststellen (Maaz/Neumann/Baumert 2014).

Werden die Befunde als Alterseffekt betrachtet, wäre davon auszugehen, dass ein Rückgang der kognitiven Leistungsfähigkeit zu geringeren Kompetenzen bei den älteren Frauen geführt hat und dies stärker bei den mittel und hoch Qualifizierten als bei den niedrig Qualifizierten. Mögliche Faktoren sind der Rückgang der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit, eine geringere Kapazität des Arbeitsgedächtnisses oder eine reduzierte Aufmerksamkeit (Wettstein 2012). Obwohl höhere Bildung eigentlich vor kognitiven Abbauprozessen schützen sollte (vgl. Röhr-Sendlmeier et al. 2010), legen diese Befunde nahe, dass bei höheren Lesekompetenzen der Verlust deutlicher feststellbar ist als bei geringen. Personen, die schon im mittleren Erwachsenenalter eher geringe Lesekompetenzen haben (Frauen zwischen 51 und 65 Jahren mit niedriger Qualifikation haben eine Lesekompetenz von

durchschnittlich 215 Punkten), haben auch im höheren Erwachsenenalter Lesekompetenzen auf einem vergleichbaren Niveau. Daher könnte angenommen werden, dass bereits im jüngeren Alter entsprechende Fördermaßnahmen fehlten, die im weiteren Leben ebenfalls nicht stattfinden, weshalb der Verlust weniger spürbar ist. Bei höher qualifizierten Frauen dagegen kann angenommen werden, dass durch Berufstätigkeit, Weiterbildung, Freizeitaktivitäten und/oder Ehrenamt die Lesekompetenzen gebraucht und trainiert wurden und durch ein Wegfallen mancher dieser Aktivitäten im Alter die Kompetenzen weniger verwendet wurden und daher der Verlust stärker ist. Auch wenn der Verlust stärker ist, gelingt es den höher qualifizierten Frauen, ihre Lesekompetenzen auf einem höheren Niveau als dem der niedrig qualifizierten Frauen zu halten. Bezogen auf den Alterseffekt würde das bedeuten, dass kognitive Abbauprozesse bei einem höheren Ausgangsniveau der Lesekompetenz zu stärkeren Verlusten führen als bei geringeren Kompetenzen, die Kompetenzen trotz Rückgang aber dennoch höher bleiben als bei Personen, die von vornherein geringere Kompetenzen hatten (Gebrande 2016).

Fazit

Die gefundenen Unterschiede belegen, dass es zwischen den 51- bis 65-jährigen und den 66- bis 80-jährigen Frauen durchaus generationenspezifische Ungleichheiten gibt, die sich auf die Lesekompetenz auswirken und als Kohorteneffekt bezeichnet werden können. Ebenso finden sich Belege für einen Alterseffekt durch kognitiven Abbau, der sich in der vorliegenden Untersuchung bei höheren Kompetenzen stärker auswirkt als bei geringeren. Wie auch in den meisten anderen Studien (Wettstein 2012) kann hier sowohl ein Kohorteneffekt als auch ein Alterseffekt festgestellt werden. Erst eine längsschnittliche Erhebung der Kompetenzen kann hierzu weitere Antworten liefern.

Für die Erwachsenenbildung sind diese Befunde in mehrfacher Hinsicht relevant. (1) Sie zeigen, dass Grundbildungsangebote im Bereich Lesen, aber auch darüber hinaus in allen Altersstufen benötigt werden (Tippelt/Gebrande 2014). Denn auch im höheren Alter sind Lesekompetenzen wichtig, um z. B. Versicherungsunterlagen, Fahrpläne oder medizinische Informationen lesen und verstehen zu können. Bildungsangebote müssen sich dabei an der Lebenswelt der Älteren orientieren und am konkreten Bedarf ansetzen. (2) Der Hinweis auf einen Alterseffekt zeigt, dass Bildungsangebote, die kognitiv anregend sind, sinnvoll sind, um einem möglichen kognitiven Abbau entgegen zu wirken. In der Altenbildung gibt es hierzu bereits eine Vielzahl von Angeboten wie Gehirnjogging oder Gedächtnistraining. (3) Dabei ist es wichtig, Angebote nicht am Defizit der Teilnehmenden auszurichten, sondern

bei deren Kompetenz anzusetzen und diese zu fördern. Das heißt auch in Zukunft, wenn die Generation der bildungsgewohnten „Babyboomer“ in die Nacherwerbsphase eintritt, muss berücksichtigt werden, dass diese Gruppe bereits über höhere Grundkompetenzen verfügt und Bildungsinhalte entsprechend angepasst werden müssen. (4) Grundsätzlich sollten jegliche Bildungsangebote dahingehend hinterfragt werden, welche Bedeutung das Lesen dabei hat. Wie sind Ausschreibungstexte formuliert? Über welche Medien werden Veranstaltungen beworben? Wird mit Texten gearbeitet? Welche Komplexität weisen diese auf? Werden Literaturempfehlungen gegeben? Diese und weitere Aspekte sind zu berücksichtigen, wenn Personen mit niedrigen Lesekompetenzen für Bildungsangebote gewonnen werden sollen. (5) Und schließlich muss auch die unterschiedliche Generationenzugehörigkeit der Bildungsverantwortlichen und der Teilnehmenden berücksichtigt werden. Dies verlangt von den Verantwortlichen eine Reflexionsfähigkeit hinsichtlich der eigenen Bildungsbiografie und daraus entwickelten Kompetenzen und den Bezug zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden gegenüber der Zielgruppe, für die Bildungsangebote konzipiert werden. Damit einher geht die Forderung nach einer Bildungsplanung, die Menschen jenseits der Lebensmitte nicht als eine Zielgruppe behandelt, sondern deren Heterogenität – nicht zuletzt aufgrund unterschiedlicher Bildungsverläufe und Lesekompetenzen – Rechnung trägt.

Literatur

- Baltes, P. B./Willis, S. L. (1982): Plasticity and enhancement of intellectual functioning in old age: Penn State's Adult Development and Enrichment Project (ADEPT). In: Craik, F. I. M./Trehub, S. (Hrsg.): *Aging and cognitive processes* (Advances in the study of communication and affect, v. 8). New York: Plenum Press, S. 353-389.
- Berk, L. E. (2011): *Entwicklungspsychologie* (5. aktualisierte Aufl.). München: Pearson.
- Eckert, T. (2014): PIAAC kritisch hinterfragt. Eine Auseinandersetzung mit PIAACs Zielen. In: *DIE Zeitschrift* (3), S. 44-46.
- Friebe, J./Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (Hrsg.) (2014): *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gebrande, J. (2016): *Lesekompetenz von Frauen im Alter. Einflüsse, Funktionen und Bedeutung*. Münster: Lit.
- Gebrande, J./Knauber, C./Weiß, C. (2014): *Methodisches Vorgehen und Datenanalyse*. In: Friebe J./Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (Hrsg.): *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 37-51.
- Gebrande, J./Setzer, B. (2014): *Lesekompetenz*. In: Friebe J./Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (Hrsg.): *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 61-77.

- Geissler, G. (2011): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Hultsch, D. F./Hertzog, C./Small, B. J./Dixon, R. A. (1999): Use It or Lose It: Engaged Lifestyle as a Buffer of Cognitive Decline in Aging? *Psychology and Aging*, 14 (2), S. 245-263.
- Kolland, F./Wanka, A./Gallistl, V. (2014): Ältere Generationen und ihre Kompetenzen. In: Statistik Austria (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria, S. 206-222.
- Lipsmeier, A. (2014): Qualität in der deutschen Berufsausbildung aus historischer Perspektive. In: Fischer, M. (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 21-38.
- Maaz, K./Neumann, M./Baumert, J. (Hrsg.) (2014): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive (Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 24). Wiesbaden: Springer.
- Maehler, D. B./Massing, N./Helmschrott, S./Rammstedt, B./Staudinger, U. M./Wolf, C. (2013): Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Rammstedt, B. (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 77-126.
- Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 7, S. 157-185.
- Meyer, B. J. F./Young, C. J./Bartlett, B. J. (1989): Memory improved: Reading and memory enhancement across the life span through strategic text structures. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- OECD (2014): PIAAC Technical Standards and Guidelines, OECD. http://www.oecd.org/site/piaac/PIAAC-NPM%282014_06%29PIAAC_Technical_Standards_and_Guidelines.pdf [Zugriff: 29.10.2015].
- OECD (2013): The Survey of Adult Skills: Reader's Companion. Paris: OECD Publishing.
- Oswald, W. D. (Hrsg.) (1998): Gedächtnistraining. Ein Programm für Seniorengruppen (Das SIMA-Projekt, 2., vollst. überarb. und erg. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Preuss-Lausitz, U./Zeihler, H./Geulen, D. (1989): Was wir unter Sozialisationsgeschichte verstehen. In: Preuss-Lausitz, U./Büchner, P./Fischer-Kowalski, M./Geulen, D./Karsten, M. E./Kulke, C. et al. (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim: Beltz, S. 11-25.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann.
- Röhr-Sendlmeier, U. M./Linscheidt, J./Vogelsberg, S. (2010): Lernen komplexer sprachlicher Strukturen im höheren Erwachsenenalter. Ein Vergleich von vier Altersgruppen über die Lebensspanne und eine Analyse begünstigender Bedingungen für den Lernerfolg. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 43 (4), S. 239-244.
- Salthouse, T. A. (2006): Mental Exercise and Mental Aging. Evaluating the Validity of the „Use It or Lose It“ Hypothesis. *Perspectives on Psychological Science*, 1 (1), S. 68-87.

- Schildt, A. (2001): Vor der Revolte: Die sechziger Jahre. Aus Politik und Zeitgeschichte, B22-23, S. 7-13.
- Schmidt-Hertha, B. (2014): Kompetenzerwerb und Lernen im Alter (Studientexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Spitzer, M. (2003): Langsam, aber sicher. Gehirnforschung und das Lernen Erwachsener. DIE Zeitschrift (3), S. 38-40.
- Statistisches Bundesamt (2015a): Bevölkerung (ab 15 Jahren): Deutschland, Jahre, Geschlecht, Altersgruppen, Allgemeine Schulbildung. https://www-genesis.destatis.de/genesis/online;jsessionid=85EB9847BB9554398615AE742398C7A0.tomcat_GO_2_1?operation=previous&levelindex=2&levelid=1438680123431&step=2 [Zugriff: 25.08.2015].
- Tippelt, R./Gebrande, J. (2014): PIAAC und die Folgen für die Erwachsenenbildungswissenschaft. Hessische Blätter für Volksbildung, 64 (2), S. 107-115.
- Tippelt, R./Kadera, S. (2014): Im Fokus: Potentiale von Large-Scale Assessments und Längsschnittstudien zur Kompetenzentwicklung über die Lebensspanne – analytische und orientierende Perspektiven. Report, 37 (3), S. 15-28.
- Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (Hrsg.) (2009): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wettstein, M. (2012): Untersuchung von Zusammenhängen zwischen kognitiver Leistungsfähigkeit und außerhäuslichem Verhalten im Alter. Dissertation, Ruprecht-Karls-Universität. Heidelberg. http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/13235/1/Dissertation_Wettstein.pdf [Zugriff: 09.10.2015].
- Zabal, A./Martin, S./Klaukien, A./Rammstedt, B./Baumert, J./Klieme, E. (2013): Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Rammstedt, B. (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 31-76.

Teil IV

Biografische Ereignisse als Lernanlass im Lebenslauf

„Eigentlich hätte ich nach drei Monaten tot sein müssen, aber ich lebe immer noch!“ – Die Grenzen des lebenslangen Lernens aus der Perspektive von Biographie und Lebenslauf

Fragestellung – Kurzportrait „Frau Wagner“

All jene Erziehungswissenschaftler*innen, für die das lebenslange Lernen eine pädagogische Leitkategorie darstellt, sind sich sehr wohl darüber bewusst, dass der Begriff bei nahen und fernen akademischen Nachbarn – also bei anderen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen (z. B. Schulpädagogik) und in der Psychologie, vor allem aber in der Soziologie – u. a. aufgrund seines Charakters als absolute Metapher (de Haan 1991; Dellori 2016) nicht selten auf Vorbehalte, ja sogar auf eine massive Reserviertheit stößt. Das hat zum einen mit der großen Nähe dieser Kategorie zur Sinnwelt der Alltagswelt zu tun. Zum anderen hängt dies aber auch mit der Neigung der Bildungspolitik zusammen, diesbezügliche Konzepte im Sinne einer Pädagogisierung sozialer Probleme einseitig zu instrumentalisieren. Zudem zeichnet sich eine allzu leichte, ja simplifizierende, Parallelisierung von Kulturkritik und der Entlarvung des lebenslangen Lernens als neues Regime der Herrschaftsausübung ab. Bei jedem Versuch der Erzeugung von mehr Klarheit und Präzision bei der Definition dieser durchaus zeitgemäßen pädagogischen Kernkategorie (Hof 2009) kommt man nicht umhin, die zeitlichen, räumlichen und sozialen Grenzen des lebenslangen Lernens genauer zu vermessen. Was den Lebensanfang angeht, so werden die diesbezüglichen Forschungen (wie etwa das Lernen von Neugeborenen) weniger von Erziehungswissenschaftler*innen, als vielmehr von Psycholog*innen, Mediziner*innen, Neurowissenschaftler*innen und Biolog*innen (Hüther 2005; Johnson 1997; Nickel et al. 1993), hauptsächlich unter einem naturwissenschaftlichen Fokus, geleistet. Mit Blick auf das Lebensende kann konstatiert werden, dass sich im Kontext der interdisziplinär organisierten Gerontologie aufgrund ihres sozialwissenschaftlichen Charakters weit mehr Möglichkeiten der Partizipation von Seiten der Pädagogik abzeichnen. Der folgende, im Kern erwachsenenpädagogische Beitrag weist eine solche Nähe zur Altersforschung und zudem Bezüge zur allgemeinen Erziehungswissenschaft auf. Ihm liegt das Credo zugrunde, dass sich die Grenzen des hier diskutierten Gegenstandes – die des Lebens und die des Lernens – am ehesten und am besten am Beispiel von existentiellen „Grenzsituationen“, also tiefgreifenden Krisen, und dramatischen Konflikten bestimmen lassen. Eine solche Grenzsituation

ist es, das eigene Leben im Angesicht des unmittelbaren Todes zu betrachten, eine andere zeigt sich im Prozess des Sterbens selbst. Die hier eingenommene Perspektive, existenzielle Grenzen gleichsam als natürliche Krisenexperimente im Sinne der Ethnomethodologie zu betrachten, hat sich in einem Vorläuferprojekt als sehr belastbar erwiesen (Nittel/Seltrecht 2013). Somit sollen in diesem Beitrag entlang von Limitierungen am Ende des Lebens Grenzen des lebenslangen Lernens skizziert werden.

Wir stellen in diesem Text den Fall einer an Darmkrebs erkrankten Frau vor, die mit 45 Jahren aufgrund der weit fortgeschrittenen Erkrankung die Diagnose erhält, nur noch drei Monate leben zu können. Der Autor dieses Artikels hat die betroffene Frau, wir nennen sie Frau Wagner, auf der Palliativstation eines Krankenhauses interviewt. Zum Zeitpunkt des circa 90-minütigen narrativen Interviews (April 2015) ist die Biographieträgerin 61 Jahre alt. Frau Wagner hat die auf eine sichere Finalität ihrer Existenz hinauslaufende Diagnose demnach ungefähr siebzehn Jahre überlebt. Hier einige weitere Rahmendaten zu ihrer Lebensgeschichte:

Frau Wagner wächst als eines von zwei Kindern in einer bürgerlich situierten Familie auf. Der Vater ist Arzt von Beruf, die Mutter arbeitet nach einem abgebrochenen Medizinstudium (kriegsbedingt) als Arzthelferin in der Praxis des Ehemanns. Als der Vater im Alter von 45 Jahren – Frau Wagner ist zu diesem Zeitpunkt 9 Jahre alt – an einem Herzinfarkt stirbt, bricht für sie eine Welt zusammen. Ihr derzeit noch kindlicher Gottesglaube intensiviert sich und zieht sich von dort an wie eine Konstante durch ihr Leben. Nach einigen Schulschwierigkeiten schließt Frau Wagner zunächst die Hauptschule und dann das Gymnasium ab, heiratet unmittelbar nach dem Abitur im Alter von 19 Jahren und absolviert eine Ausbildung zur Pharmazeutisch-technischen Assistentin (PTA), statt – wie es ihr ursprünglicher Wunsch war – Medizin zu studieren. Ihr konservativer Ehemann, der in späteren Jahren selbst vom Versicherungskaufmann zum Kriminalkommissar umschult, verwehrt ihr dieses Anliegen. Begleitet von wenigen selbstbestimmten Arbeitsplatzwechseln ist Frau Wagner einige Jahre als PTA in Apotheken tätig. Bereits im Alter von 21 Jahren kommt erstmals ein Kinderwunsch auf. Dieser bleibt über sechs Jahre hinweg unerfüllt, bis sie schließlich, nach gescheiterten Adoptionsversuchen, drei Söhne zur Welt bringt. Am Todestag ihres Vaters und genau wie er im Alter von 45 Jahren erhält Frau Wagner die Darmkrebsdiagnose. Nach dem sie die von den Ärzten empfohlene Chemotherapie ablehnt, folgen im Wechsel mehrere Krankenhaus-, Reha-, Palliativ- und Hospizaufenthalte; teils wird sie jedoch auch zu Hause versorgt. In dieser Zeit durchlebt sie acht schmerzfreie Jahre, jedoch auch zwei Nahtoderfahrungen.

Die Perspektive Biographie und Lebenslauf – Vorstellung des Analyseapparates

Wir gehen davon aus, dass die Beantwortung der Frage „Wo fängt das lebenslange Lernen an und wo hört es auf?“ und damit die zeitlichen, räumlichen und sozialen Grenzen per se eine Sache des Standpunktes sind. Wer die Sichtweise des Lebenslaufs – damit ist das Ensemble an objektivierbaren Beobachtungen und Fakten über die Lebensspanne eines Gesellschaftsmitglieds aus der Sicht der einschlägigen Leitinstitutionen der Gesellschaft (Kirche, staatliche Wohlfahrtseinrichtungen, Organisationen des Bildungswesens) gemeint – wählt, wird andere Antworten erhalten als derjenige, der von der Warte der Biographie aus beobachtet (Nittel/Sievert 2015). Biographie verstehen wir hier als Ausdruck der sinnhaften Organisation lebensgeschichtlicher Erfahrungen, die vorwiegend im Medium der Erzählung präsentiert wird und schriftliche oder mündliche Äußerungsformate annimmt. Wer seine Biographie erzählt, präsentiert sich gleichermaßen als Gesellschaftsmitglied und unverwechselbares Individuum, dessen Leben eine subjektive Bedeutung hat. Aus der sozialwissenschaftlichen Sicht auf den Lebenslauf beginnt das Leben und damit auch das Lernen mit der Geburt. Vom Standpunkt der Biographie verhält sich die Sachlage komplexer. Es ist keineswegs selten, dass Menschen mit lebensbedrohlichen Erkrankungen in ihren biographischen Konstruktionen von lebenspraktischen Arrangements berichten, die über ihr Ableben hinausgehen. Das bedeutet: Während die Klärung von Grenzen des lebenslangen Lernens auf der Ebene des Lebenslaufs relativ unkompliziert erscheinen, stellt sich die Sachlage bei der Biographie viel komplizierter dar. Bei der Applikation der Kategorie auf die Frage „Wo fängt das lebenslange Lernen an und wo hört es auf?“ zeichnen sich bereits gewisse Tendenzen der Entgrenzung ab, die es im weiteren Darstellungsverlauf näher zu spezifizieren gilt.

Da wir uns dem Fall Wagner mit einem speziellen Theorieapparat nähern, muss dieser zunächst dargelegt und skizziert werden. Dies erfolgt sehr sparsam, da das Referenzmodell schon an anderer Stelle hinreichend beschrieben wurde (Nittel 2013a, b; Nittel 2015; König/Nittel 2016; Siewert 2016). Das in Frankfurt entwickelte Lernmodell besteht – wie die Darstellung unten zeigt – aus vier Ebenen des Lernens. (1) Die prozessualen Lerndimensionen (verwaltetes, zielgerichtetes, leidgeprüftes und schöpferisches Lernen) stehen im Zusammenhang mit dem zeitlichen Hintereinander der biographischen Prozessstrukturen, also mit dem WANN des konjunktiven Lernverhaltens unter dem Eindruck von institutionellen Ablauf- und Erwartungsmustern, biographischen Handlungsschemata, Verlaufskurven und Wandlungsprozessen der Selbstidentität. (2) Die strukturellen Lerndimensionen beziehen sich auf das WAS des Lernens und die damit verbundenen Passungen oder Nicht-Passungen von Wissensvermittlung, Verhaltensänderung und der Er-

weiterung der sozialen Identität. (3) Die Lernmodi (Neulernen, Verlernen, Umlernen und Nichtlernen) teilen uns im Anschluss an phänomenologische Lerntheorien (Meyer-Drawe 2008) mit, WIE sich das Lernen vollzieht. (4) Wichtige Bezüge zu den Orten der Aneignung stellen schlussendlich die Lernkontexte (informelles, non-formales und formales Lernen) her (Europäische Kommission 2000). Im Folgenden soll nun der Versuch unternommen werden, diese Kategorien im Rahmen eines Lernportfolios auf die Lernprozesse von Frau Wagner anzuwenden.

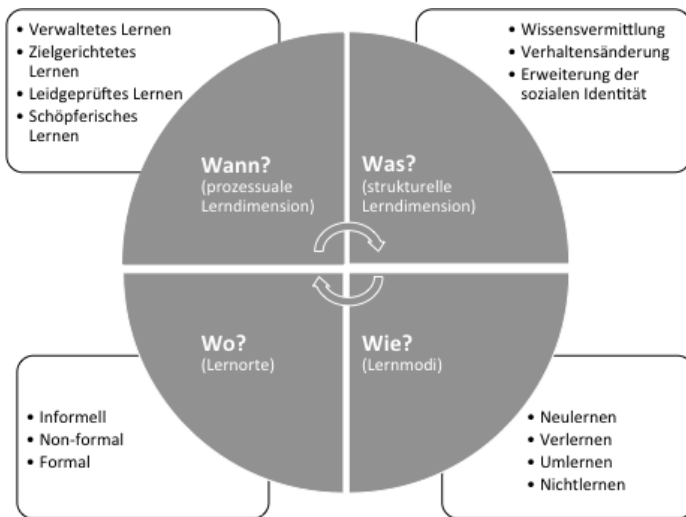


Abb. 1: Lernmodell mit prozessualen und strukturellen Lerndimensionen sowie Lernorten und –modi (Eigene Darstellung)

Elemente eines Lernportfolios: Krebserkrankung als Lerngenerator

Gewöhnlich werden die Ergebnisse der biographieanalytischen Betrachtung eines autobiographisch-narrativen Interviews, bei dem das eben skizzierte Lernmodell angewendet wird, in ein Lernportfolio verdichtet. Die aus der soziologischen Biographieforschung bekannte Ergebnissicherung eines Fallportraits, also die biographische Gesamtformung einerseits und die Wissensanalyse andererseits, wird somit um ein weiteres Element, das Lernportfolio, ergänzt. Erst auf diese Weise gewinnt die Biographieforschung eine genuin erziehungswissenschaftliche Prägung. Bei der Übertragung des eben skizzierten Lernmodells auf die Lebensgeschichte von Frau Wagner zeichnet

sich eine Flut an instruktiven Bezügen und Entdeckungen ab, von denen hier aber nur wenige angedeutet werden können. Ganz generell ist zunächst Folgendes zu konstatieren: Die Interviewte ist in mehrfacher Hinsicht als Grenzfall zu betrachten. Den Prozess des Sterbens erlebt sie nicht als Prozess des Erleidens, sondern als biographisches Handlungsschema. Die tiefgläubige Person hat mit dem Leben in ihrer biographischen Eigentheorie abgeschlossen; sie will, wie sie es sinngemäß selbst sagt, dass Gott sie nun zu sich holt. Der erste Anknüpfungspunkt des narrationsstrukturellen Ansatzes (Schütze 1981; Nittel 2009) ist stets die Würdigung und die Gewichtung formaler Phänomene. Bei der Lektüre des vorliegenden Interviews springt in dieser Hinsicht eine Beobachtung besonders ins Auge: Die Erzählerin findet in ihrer lebensgeschichtlichen Haupterzählung kein Ende. Das trägt zu der Länge des Interviews bei, das insgesamt 116 Seiten umfasst. Frau Wagner schließt mit der Coda ab und beginnt von neuem mit einem weiteren Erzählstrang. Mit der Coda signalisieren Erzähler*innen im autobiographischen Interview gewöhnlich das definitive Ende ihrer Geschichte und gleichzeitig den Wunsch, dass sich nun, nach einer Redeübergabe, die forschende Person äußern möge. Das Ankündigen eines Endes und das Annullieren dieses Sprechaktes wiederholt sich bei Frau Wagner mehrfach, nämlich dreimal. *Das Phänomen des Nicht-Beenden-Könnens ihrer erzählten Lebensgeschichte deckt sich mit dem Phänomen des tatsächlichen Nicht-Beenden-Könnens ihres biologischen Lebenslaufs.* Es ist in der Tat so, dass Frau Wagner in ihrem eigenen Erleben und aus der Sicht der Ärzte mehrfach dem Tod unmittelbar nah war. An dieser Stelle zeichnet sich eine beeindruckende Kongruenz zwischen einem formalen Textphänomen, dem faktischen Ereignisablauf und der biographischen Eigentheorie ab.

Festgehalten werden kann zunächst einmal der Befund, dass die dominante Prozessesstruktur in Frau Wagners Leben die der Verlaufskurve ist. Diese Beobachtung bedeutet die Auswechslung einer intentional zielgerichteten Handlungsweise durch einen Modus des Nur-noch-reagieren-Könnens. Das drücken Interviewpartner*innen gewöhnlich metaphorisch aus, indem sie beispielsweise sagen: „dann ist mir der Boden unter den Füßen weggezogen worden“, „ich habe mich mit dem Rücken zur Wand gestellt gefühlt, konnte einfach nichts mehr machen“. Diese Erfahrungsqualität evokiert eine gewisse Vorherrschaft des leidgeprüften Lernens, bei der die Akteure ihre noch verbliebenen kognitiven Kräfte und Lebensenergien darauf konzentrieren, Wege aus der Misere zu finden, den Leidensprozess zu kontrollieren. Vor dem Hintergrund der bisher verfügbaren Informationen mag die lesende Person davon ausgehen, dass die schmerzhafteste und bitterste Verlaufskurve im Leben von Frau Wagner die der Darmkrebserkrankung ist. Aus der Sicht der Betroffenen ist dies aber keineswegs der Fall. Viel zentraler scheint der frühe Verlust des Vaters, der Frau Wagner als neunjähriges Kind getroffen hat und der neben einer familiären Verlaufskurve auch eine

längere Phase der Schulkrise bei der Betroffenen ausgelöst hat. Der Höhepunkt ihrer Leidenserfahrungen hängt mit der sich über sechs Jahre hinziehenden Erfahrung der Kinderlosigkeit zusammen. Für Frau Wagner war dies ganz eindeutig die allerschlimmste Kränkungs- und Schmerzerfahrung in ihrem Leben. Wohl nichts in ihrem Leben hat so viel Glück und Freude ausgelöst wie die Überwindung der lebenslang drohenden Kinderlosigkeit. Die Art, wie Frau Wagner ihre Verlaufskurve in eine bestimmte Ordnung bringt und eigentheoretisch verarbeitet, hat viel mit der Art zu tun, wie sie die damit zusammenhängenden Schmerzerfahrungen normalisiert und somit in der Lage ist, ihnen Sinn zu attestieren. So normalisiert sie ihr negatives Krankheitsschicksal mit der Theorie, dass ihr der Darmkrebs auch etwas Positives gegeben habe, denn schließlich habe sie im Gegensatz zu ihrem Vater (der urplötzlich an einem Herzinfarkt verstorben ist) ausreichend Zeit zur Verfügung gehabt, um sich von ihrer Familie verabschieden zu können. Ähnliche Normalisierungsstrategien gibt es bei der Verlaufskurve der Kinderlosigkeit nicht.

Mit Blick auf Frau Wagners Lernprozesse wird deutlich, dass die dominanten Verlaufskurven einerseits entsprechend der obigen Beschreibungen das leidgeprüfte Lernen und andererseits gemäß ihrem Handlungsschema „Ich will sterben“ das zielgerichtete Lernen sind. Frau Wagner scheint den Tod vollständig als Teil ihres Lebens zu akzeptieren und den Prozess des Sterbens als Phase des Übergangs zu erleben („Gott holt mich zu sich“), verbindet dies jedoch gleichermaßen mit einer Zielausrichtung. Das hier registrierbare Übergewicht des leidgeprüften und zielgerichteten Lernens auf der Ebene der prozessualen Lerndimensionen hat Konsequenzen auf alle übrigen Facetten ihres Lernens. Was die strukturelle Dimension der „situativen Wissensaneignung“ angeht, so hat die Biographieträgerin ihre medizinischen Kenntnisse im Zusammenhang mit der Krebserkrankung im Allgemeinen und im Kontext ihres Handlungsschemas „Ich will sterben“ fortlaufend erweitert und ausdifferenziert. Insbesondere beim Thema der Bluttransfusionen hat sie ein breites Expertenwissen aufgeschichtet, was mit dem schlichten Tatbestand zusammenhängen mag, dass Frau Wagner insgesamt 203 Beutel solcher Blutkonserven erhielt. Hinsichtlich der „Veränderung des Alltagsverhaltens“ (strukturelle Lerndimension) zeichnet sich ab, dass Frau Wagner ihr Routineverhalten im Haushalt sowie ihre Freizeitgewohnheiten – von der Wahl ihrer Freunde bis hin zum Ernährungsverhalten – so arrangiert und modelliert, dass möglichst viele Bereiche und Details ihrer Lebenspraxis mit ihrer Erkrankung kompatibel sind. Dies zeigt sich auch mit Blick auf die Lernorte, in denen sich Frau Wagner bewegt: So vollziehen sich ihre eben beschriebenen Lernprozesse im Zuge des institutionellen Ablauf- und Erwartungsmusters der jahrzehntelangen Krebsbehandlung nicht in formalen, sondern in informellen und nonformalen Kontexten.

Die Dominanz des leidgeprüften Lernens bei gleichzeitigem zielgerichtetem Lernen, die situative Aneignung von neuem Wissen und last but not least die Veränderung ihres Alltagsverhaltens beeinflussen nachhaltig den „Umbau ihrer Identitätsformation“. Dies beschreibt Frau Wagner eindrucksvoll, indem sie in ihren Erzählungen mehrmals die lebensbedrohliche Krebserkrankung als eine Art Lerngenerator in Szene setzt, wie das folgende Beispiel verdeutlicht.

„Und ich muss jetzt was für mich tun. Dass ähm der Krebs [...] ist wirklich auch ein Mittel jetzt mal was, nein sagen zu lernen ähm das das half mir sehr.“ (Z. 1070-1076)

Letztlich hat Frau Wagner die exklusive Rolle einer „besonderen Patientin“ angenommen, deren Fall wie ein medizinisches Wunder behandelt wurde. Aus diesem Status dürfte Frau Wagner auch eine Reihe sekundärer Krankheitsgewinne bezogen haben: Sie geht souverän mit medizinischem Wissen um; in ihrem Verhalten zeigt sie keine Todesangst; die Ärzte haben keine Interaktionsprobleme mit ihr; sie verhält sich autonom gegenüber dem Urteil der Ärzte; sie begegnet dem eigenen Tod mit Ironie und Witz. Hier deutet sich eine gewisse Passung zwischen Frau Wagners Umgang und dem Habitus vieler Ärzte auf der Hinterbühne des Gesundheitssystems an.

Empirische Illustration des Nichtlernens in der Biographie von Frau Wagner

Ein Lernportfolio wäre mit Sicherheit unvollständig, enthielte es nicht Hinweise auf den Modus des Nichtlernens oder andere Informationen über das konkrete „WIE“ der Aneignung. Da wir uns an dieser Stelle mit den Grenzen des Lernens beschäftigen, erscheint auch das Nichtlernen von zentraler Bedeutung. In sachlicher Hinsicht ist das Nichtlernen auf den ersten Blick als eine Begrenzung des Lernens zu verstehen. Da das Nichtlernen in dynamischer Hinsicht in der Regel auch in andere strukturelle und prozessuale Lerndimensionen hierarchisch eingebettet ist, kann es genau betrachtet nur als Begrenzung, aber nicht als fundamentale Grenze oder gar als anthropologische Limitierung des Lernens betrachtet werden. Auch im Fall Wagner kommt diese Form des Nichtlernens nicht nur implizit zum Vorschein, sondern wird explizit als solches gekennzeichnet, wie das folgende Zitat illustriert:

„Ja und dann hat ich noch im Hospiz: auf einmal sone Rückerinnerung an irgendeine schwierige Zeit in meinem Leben. Da hab ich gedacht, nee lieber Gott wieso muss ich jetzt daran denken du willst doch nicht etwa, dass ich das noch aufarbeite? Des war son Streit mit jemanden, ne? (...)

Ne? Ich sag ich kann nicht hab keine Kraft und ich kann das nicht.“ (Z. 1000-1007)

In diesem Datenausschnitt spielt die Erzählerin explizit auf eine Spielart des Nichtlernens, nämlich auf das Nichtlernen-Wollen an, die im Gegensatz zum Nichtlernen-Können steht (Seltrecht 2006). Sie betont hier schlicht, an die Grenzen des Aufarbeitens und der Selbstreflexion gekommen zu sein, keine Kraft für den aus ihrer Sicht durchaus folgerichtigen göttlichen Ratschlag zu besitzen. Für die Lesenden der Interviewtranskription erscheint das durchaus nachvollziehbar und lebenspraktisch plausibel. Denn Frau Wagner hat – wie sie eindrucksvoll darstellt – im Zuge ihrer Krebserkrankung längst weitreichende und sehr schmerzhaft Reflexions- und Aufklärungsprozesse im Zusammenhang mit der Geschichte ihrer allzu engen Beziehung zur eigenen Mutter verbuchen können. Hier hat sie bestimmte Haltungen und Einstellungen erworben, die unmittelbare Konsequenzen auf der Beziehungsebene nach sich zogen. Bereits ohne aufwendige Analyse lässt sich unweigerlich feststellen, dass eigentlich auch ein Emanzipationsprozess vom Ehemann anstünde. Dabei muss erwähnt werden, dass Frau Wagner an vielen Stellen des Interviews die Ehe einerseits idealisiert und harmonisiert („die große Liebe“), andererseits aber auch negative Erfahrungen im Zusammenhang mit der desolaten Hochzeitsfeier, Hochzeitsnacht und Hochzeitsreise zu berichten hat. Die von Frau Wagner im Detail dargestellten faktischen Begebenheiten und Ereignisse im Zusammenhang mit ihrer Ehe sind mit der Idealisierung der Ehe in keiner Weise kompatibel. Immerhin hat der Mann direkt und ohne jedes Zögern die Umsetzung von Frau Wagners biographischen Handlungsschemas „Medizinerin zu werden“ verhindert und damit die Realisierung ihres übergeordneten biographischen Handlungsschemas „Ich will so werden wie mein Vater“ konterkariert. Zudem tritt der Mann fortlaufend als Opponent bei biographisch wichtigen Entscheidungen in Erscheinung. Während Frau Wagner von ihrem Ehemann berufsbiographisch regelrecht ausgebremst worden ist, behält sich dieser das Recht vor, noch im mittleren Lebensalter einen berufsbiographischen Spurwechsel zu vollziehen, indem er vom Versicherungsangestellten zum Polizisten avanciert. Vor der Erkenntnis der sich hier aufzeigenden Diskrepanz – den Ehemann einerseits als große Liebe zu erheben und gleichzeitig ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass die gleiche Person andererseits die Realisierung vitaler Lebensinteressen verhindert hat – schützt sich Frau Wagner. Somit erweist sich die angedeutete enge Kopplung von leidgeprüftem Lernen und Nichtlernen als *funktional* in Frau Wagners Biographie. Zwar folgt aus dieser engen Kopplung eine Begrenzung im lebenslangen Lernen von Frau Wagner; in einer anderen Hinsicht trägt dieses Nichtlernen – etwa auf den Ebenen der biographischen Lebensführung und Frau Wagners Integration der Familie – auch nachhaltig zur Stabilität bei. So tradiert und stabilisiert das Nichtlernen im Hinblick auf ihre Ehe- und

Paarbeziehung eine familiäre Lebensform und die damit zusammenhängenden Interaktionsbeziehungen (etwa zu den Söhnen), deren Zusammenbruch angesichts ihrer Krebserkrankung und des nahen Todes mit Sicherheit dysfunktional wäre. Der von Frau Wagner in dem oben zitierten Ausschnitt eher indirekt als direkt angesprochene potentielle Emanzipationsprozess stünde – so interpretieren wir ihre Haltung – in der Gefahr, dass sie als eine von einer lebensbedrohlichen Erkrankung betroffene Person mit einer anderen, vielleicht noch dramatischeren Form des Verlustes, nämlich einem sozialen Tod, konfrontiert werden würde.

Die Begrenzungen des Lernens – Fallinterne Möglichkeiten der Verallgemeinerung

Welche Antworten können wir vor dem Hintergrund des Gesagten mit Blick auf die Ausgangsfrage formulieren, ob und inwieweit ein extremer Grenzfall uns über die Grenzen des lebenslangen Lernens aufklären kann? Frau Wagner hat aufgrund ihrer chronischen Erkrankung keine offene Zukunft wie ein gesunder Mensch. Ihre Lebenserwartung ist zeitlich außerordentlich begrenzt, sie rechnet tagtäglich mit dem Lebensende. Aber das bedeutet nicht, dass auf der Ebene der strukturellen Lerndimensionen, d. h. der situativen Wissensaneignung, der Veränderung des Alltagsverhaltens und der Identitätsentwicklung, eindeutige Limitierungen diagnostiziert werden können. Eine Kontinuität im Lernen ist hier bis zum faktischen Lebensende keineswegs auszuschließen. Allerdings zeichnen sich sehr wohl Begrenzungen auf der Ebene der prozessualen Lerndimensionen ab: Das Lernen in der Lebensendphase wird durch die jeweils dominanten Prozessstrukturen maßgeblich bestimmt und damit auch eingeschränkt. In diesem Fall engt das zielgerichtete Lernen im Zusammenhang mit dem biographischen Handlungsschema „Ich will sterben“ und das leidgeprüfte Lernen im Kontext der Krankheitsverlaufskurve das Möglichkeitsspektrum alternativer Optionen extrem ein. Die Wendung „ich will sterben“ signalisiert, dass die Betroffene eine klare Haltung zu den hier diskutierten Grenzen hat und sie sich diesbezüglich gleichsam auch als Koautorin begreift. So evoziert das leidgeprüfte Lernen *von sich aus* bereits bestimmte Begrenzungen des Lernens: Wer Schmerzen verspürt, in einer chronischen Erkrankung verstrickt ist, der kann seine Lernkapazitäten nur schwer zur Geltung bringen. Und wer bereits eine religiöse Konversion im Zuge einer lebensbedrohlichen Erkrankung hinter sich gebracht hat und in seinem Glauben gefestigt ist, dürfte – das haben uns Mitarbeiter von Hospizen bestätigt – kurz vor dem Tod nicht noch einen weiteren biographischen Wandlungsprozess durchmachen. Ebenso deuten sich Begrenzungen auf der Ebene der Lernmodi an: Die eben dargelegte Fokussierung auf das Nichtlernen erzeugt unweigerlich auch eine Abnahme des Vari-

ations- und Kombinationsreichtums aus Neulernen, Umlernen, Verlernen und Nichtlernen. Die prozessualen Lerndimensionen des leidgeprüften und zielgerichteten Lernens funktionieren hier wie ein Trichter: Sie engen die bei gesunden Menschen übliche Variationsbreite der Lernmodi ein und reduzieren die damit verbundenen Freiheitsspielräume. Auch auf der Ebene der Lernorte sind Limitierungen festzustellen: Dass Frau Wagner formale Bildungsabschlüsse machen kann und entsprechende Einrichtungen frequentieren will, ist in der Tat ebenso unwahrscheinlich wie der Besuch von nonformalen Angeboten, die nichts mit der spezifischen Situation einer Person in der präfinalen Lebensphase zu tun haben.

Grenzen des lebenslangen Lernens – Versuch einer fallunabhängigen Verallgemeinerung

Wie lassen sich nun fallunabhängige Grenzen des lebenslangen Lernens bestimmen? Im Kontext des Lebenslaufs hat das lebenslange Lernen eine relativ klar objektivierbare Grenze: der Anfang und das Ende der biologischen Existenz. Das ist bei Frau Wagner so und derart verhält es sich auch bei allen anderen Menschen dieser Welt. Im Gegensatz dazu ist die Wahrscheinlichkeit der Entgrenzung auf der Aggregatebene Biographie deutlich größer. Das Für-sich-Sein der Biographie im Sinne eines reflexiven Bezugs eines Subjekts zur eigenen Biographie muss vom An-sich-Sein im Sinne eines transitiven Bezugs von Alter Ego zur Biographie von Ego unterschieden werden. Der Tote bleibt über den Tod hinaus zumindest virtuell Interaktionspartner der signifikanten Anderen. Dort, wo Kommunikation stattfindet, findet – allerdings nur im transitiven Sinne – auch Lernen statt.

Frau Wagners Fall hat uns gelehrt, dass es eine legitime und funktionale Entscheidung des Menschen sein kann, nicht alles über das eigene Leben wissen zu wollen, was wir wissen könnten – insbesondere, wenn der Tod so unmittelbar bevorzustehen scheint. Es gibt demnach ein Recht auf Nichtlernen! Aus der phänomenologischen Pädagogik kennen wir die gleichsam objektive anthropologische Ursache für die Begrenzung einer für Lernen unabdingbaren Reflexivität: Da wir weder Zeugen unserer Geburt noch die Beobachter unseres eigenen Todes sind (Meyer-Drawe 2008: 117), sind unsere Reflexionskapazitäten unweigerlich limitiert. Beide Beobachtungen stützen den Befund, dass wir Nichtlernen als konstitutiv für das Verständnis des lebenslangen Lernens begreifen müssen. Das funktionale Nichtlernen stellt somit eine Kernkategorie dieses Beitrags dar und erweitert das bisher bekannte Spektrum, d. h. das Nichtlernen-Können/Nichtlernen-Wollen um ein weiteres Element. Angesichts der Erfahrungen bei der vorläufigen Analyse des Falls Wagner läge es nahe, die Grenzen des lebenslangen Lernens in einem eher philosophischen Sinne von den empirischen, fallspezifischen

Begrenzungen zu unterscheiden. Hier zeigt sich die Komplexität der Frage nach objektivierbaren Grenzziehungen im lebenslangen Lernen, die in der Tat im Anschluss an diesen Beitrag weiter ausdifferenziert und ggf. im Sinne einer streng analytischen Trennung in verschiedene Grenzformen (zeitlich, räumlich, sozial, körperlich etc.) ergänzt werden sollte. Feststeht, dass die zeitliche Grenzdimension bereits im lebenslangen Lernen selbst verankert ist. Denn mit Blick auf den Lebenslauf lassen sich die Limitierungen des lebenslangen Lernens am Ende der Lebensspanne eindeutig bestimmen. Hier ist es definitiv der Tod, der dem Lernen eine Zäsur zufügt. Die zeitliche Zäsur präsupponiert auch die räumliche und soziale Grenze. Anders sieht es beim Lebensanfang aus, da die Flut und die Widersprüchlichkeit der naturwissenschaftlichen Befunde und ethischen Diskurse über den eigentlichen Beginn des Lebens Unschärferelationen und Redundanzen produziert. Genau umgekehrt verhält es sich bei der Biographie. Denn hier sind die Grenzen des lebenslangen Lernens, wie herausgestellt wurde, weniger mit Blick auf den Lebensanfang, sondern in Bezug auf das Lebensende schwer zu bestimmen. Es gehört zu den konstitutiven Bedingungen des Mensch-Seins, dass die Toten im inneren Dialog, als vorgestellte Interaktionspartner*innen, also im virtuellen Raum unserer Vorstellungen und des kommunikativen Gedächtnisses Objekte interaktionsgeschichtlicher Lernprozesse sind, entweder als positive oder negative Vorbilder, als Proponenten oder Opponenten von Entscheidungen, als Ratgebende und Träger kultureller Traditionen.

Die Komplexität der hier aufgeworfenen Fragen sollte Erziehungswissenschaftler*innen nicht davon abhalten, mit Blick auf die Differenzen von Lebenslauf und Biographie an der Beschreibung und Präzisierung dieser offenen Limitierungen zu arbeiten. (Hierbei erweisen sich die bereits vorliegenden zeittheoretischen Arbeiten von Sabine Schmidt-Lauff als außerordentlich instruktiv (Schmidt-Lauff 2008).) Erfolgt eine solche Anstrengung einer klaren Grenzziehung „wo fängt das lebenslange Lernen an und wo hört es auf?“ nicht, wird die wissenschaftliche Belastbarkeit sowie die Reputation des diesbezüglichen Konzepts „lebenslanges Lernen“ unweigerlich Nachteile davon tragen.

Literatur

- Dellori, Claudia (2016): Die absolute Metapher ‚lebenslanges Lernen‘. Eine Argumentationsanalyse. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Haan, Gerhard de (1991): Über Metaphern im pädagogischen Denken. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz Verlag, S. 361-375.
- Hof, Christiane (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hüther, Gerald (2005): Pränatale Einflüsse auf die Hirnentwicklung. In: Krens, I./Krens, H. (Hrsg.): Grundlagen einer vorgeburtlichen Psychologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Johnson, Martin Hume (1997): Developmental cognitive neuroscience. An introduction. Fundamentals of cognitive neuroscience 1. Cambridge/MASS u. a.: Blackwell. Erz II/11572; Psy 98-8-30193.
- König, Hans-Dieter/Nittel, Dieter (2016): Die Dialektik von Lern- und Leidenserfahrungen: Narrationsanalytische und tiefenhermeneutische Rekonstruktion der Biographie einer Brustkrebspatientin. In: Detka, Carsten (2016): Qualitative Gesundheitsforschung. Beispiele aus der interdisziplinären Forschungspraxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 51-124.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.
- Nickel, Horst/Quaiser, Claudia/Vetter, Johannes (1993): Veränderungen von kindbezogenen Kognitionen und Einstellungen bei Ersteltern durch pränatale und perinatale Interventionen. In: Nickel, H. (Hrsg.): Psychologie der Entwicklung und Erziehung. Paffensweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft, S. 32-40.
- Nittel, Dieter (2009): Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 103-117.
- Nittel, Dieter (2013a): Prozessuale Lerndimensionen: Instrumente zur Erschließung von Lernprozessen bei Patienten mit lebensbedrohlichen Erkrankungen. In: Nittel, D./Seltrecht, A. (Hrsg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin: Springer Verlag, S. 139-169.
- Nittel, Dieter: (2013b): Prozessuale Lerndimensionen: Ein biographieanalytisches Instrument zur Beobachtung von Bildungsprozessen bei Menschen mit lebensbedrohlichen Erkrankungen und zur Begründung pädagogischer Interventionen. In: Herzberg, H./Seltrecht, A. (Hrsg.): Der soziale Körper. Interdisziplinäre Zugänge zur Leiblichkeit. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 107-153.
- Nittel, Dieter (2015): Bob Dylan! Versuch einer lernbiographischen Deutung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3, S. 235-248.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre Zugänge, Münster: Waxmann.
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67-156.
- Seltrecht, Astrid (2006): Lehrmeister Krankheit? Eine biographieanalytische Studie über Frauen mit Brustkrebs. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Siewert, Andrea (2016): Existenzgründung als biographische Chance. Berufliche Selbständigkeit im Kontext lebensgeschichtlichen Lernens. Wiesbaden: Springer Verlag.

Wissenschaftliche Qualifizierung als „ereignisreiche“ Phase im Lebenslauf – Eine Betrachtung widerstreitender Begründungsmuster promovierender Erziehungswissenschaftler_innen

Mit der Entscheidung für eine Promotion und dem daran anschließenden Prozess der Realisierung dieser, wird eine besondere Phase im Lebenslauf von Wissenschaftler_innen eingeläutet. Die Biografie des Einzelnen wird dabei zum Bezugsrahmen des jeweiligen Ausgestaltungsprozesses, die Steuerung(versuche) des eigenen Lebenslaufs zum Gegenstand individueller Karrierevorstellungen. Darüber lässt sich der vorliegende Beitrag zur Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 2016 in das Thema „Biografie – Lebenslauf – Generation“ einbetten, der einige Ergebnisse einer kürzlich veröffentlichten Längsschnittstudie (Kubsch 2016) in den Blick nimmt.

„Lebenslauf“ wird hier verstanden als „die ‚objektive‘ Abfolge der Ereignisse und herausragenden Veränderungen im Leben einzelner“ (Fuchs-Heinritz et al. 1994: 393) und „beinhaltet, die vergangenheitsabhängige Gegenwart und die offene Zukunft (...), die Totalität aller ‚nichtseltstverständlichen‘ Wendepunkte und außeralltäglichen Ereignisse zwischen Geburt und Tod.“ (Arnold et al. 2001: 187). In Abgrenzung dazu wird Biografie nicht nur als „Lebensgeschichte“ („exklusiv nur dem einzelnen Menschen zugängliche sinnhafte Organisation des Erfahrungsstroms“ ebd.: 55 f.) oder als „Lebensverlauf“ („objektivierbare Lebensereignisse, Karrieremuster, Statuspassagen und ritualisierte Einschnitte im Lebenszyklus“ ebd.), sondern als „Bildungsgeschichte“ verstanden. Diese ist als eine Verschränkung von Subjektkonstitution und Vergesellschaftung zu konzeptualisieren, bei der eben weder nur die objektive noch nur die subjektive Seite in den Blick genommen wird; stattdessen ist (methodologisch) zu rekonstruieren, inwiefern beide Seiten miteinander verwoben sind (vgl. ebd.).

Der vorliegende Beitrag wird Auszüge aus der oben bereits genannten Längsschnittstudie darstellen, welche die Ausgestaltung von Promotionsprozessen (in der Initialphase) von zehn Doktorand_innen aus der Erziehungswissenschaft in den Blick nimmt. Der Fokus liegt dabei auf zentralen Begründungsmustern der Befragten, die zum einen die Entscheidung zur Aufnahme einer Promotion, zum anderen das Fortsetzen oder Abbrechen des Prozesses wahrscheinlicher werden lassen. Daraus lassen sich folgende Fragen ableiten, die im Kontext des Beitrags beantwortet werden sollen: Woraus setzen sich im untersuchten Sample die zentralen Begründungsmuster zusammen, die den Promotionsbeginn kennzeichnen und inwiefern treten Zwei-

fel, aber auch den Promotionsprozess tragende Begründungen hervor? Obwohl die Studie nicht explizit der Biografieforschung zugeordnet werden kann, lassen sich einige der Ergebnisse hinsichtlich Biografie und Lebenslauf reflektieren. Dabei wird ausschließlich auf die Perspektive der befragten Doktorand_innen rekurriert. Die Ergebnisse aus der Gruppendiskussion mit Betreuungspersonen, die ebenfalls Teil der Studie war, fließen in diesen Beitrag hingegen nicht ein.

Kontext und Forschungsdesign der Studie

Durch die Bologna-Reform wurde die Diskussion um eine dringend notwendige Verbesserung der Doktorand_innenausbildung in Deutschland initiiert. Verbesserung meint in diesem Zusammenhang unter anderem eine Verkürzung der Promotionsdauer, den Ausbau der Betreuungsstrukturen und eine stärkere Einbindung der Promovierenden in international ausgerichtete Wissenschaftsdiskurse (vgl. dazu HRK 2001, 2012; vgl. WR 2002, 2011). Anhaltspunkte für eine Neuausrichtung bieten vielfältige Untersuchungen, die sich mit der Situation des Wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland befassen (ausgewählte Studien dazu sind: Dörre/Neis 2008; Enders/Kottmann 2009; FoWiN; Hauss et al. 2010; Haus et al. 2012; Jaksztat et al. 2012; Korff/Roman 2013; Kottmann/Enders 2010; Profile 2014).

In diesen Prozess der „Neukonfiguration“ eingebettete und durch diesen geformte Promotionsprozesse in ihrer Initialphase sind Gegenstand der durchgeführten Untersuchung, welche an der Schnittstelle Erwachsenenbildung und Hochschulforschung einzuordnen ist.

„Initialphase“ bezieht sich hier auf die Anfangsphase der Promotion (die ersten 2-3 Jahre). Dabei lag der Untersuchung die (später auch bestätigte) Annahme zugrunde, dass insbesondere ganz am Anfang der Promotion vielfältige Suchbewegungen stattfinden.

Die Schnittstelle zwischen Erwachsenenbildung und Hochschulforschung ergibt sich über den untersuchten Gegenstandsbereich – Ausgestaltung des Promotionsprozesses im Kontext sich verändernder Hochschulstrukturen – und die Bezugnahme auf den in der Erwachsenenbildung geführten Diskurs zum Selbstbestimmten Lernen; unter besonderer Berücksichtigung der Arbeiten von Peter Faulstich (z. B. 1999, 2013; Faulstich/Zeuner 2010).

Übergeordnete Fragestellung der Studie war, wie Doktorand_innen im Bereich Erziehungswissenschaft mit den je individuellen Rahmenkonstellationen im Zeitverlauf (Längsschnittperspektive) und vor dem Hintergrund derzeitiger Veränderungen in der Doktorand_innenausbildung umgehen und welche Ausgestaltung Selbstbestimmten Lernens in Zeiten der Strukturierungstendenz (Zunahme strukturierter Promotionsprogramme und Diskussionen um eine Verpflichtung zum Absolvieren dieser) realisiert werden kann.

Die befragten Doktorand_innen stammen von sieben verschiedenen Universitäten in Deutschland und promovierten in unterschiedlichen Formaten: Dabei reichte das Spektrum von der Individualpromotion über teilstrukturierte Promotionen hin zur Promotion an Graduiertenschulen.

Es wurden leitfadengestützte Interviews, zu drei verschiedenen Zeitpunkten (ca. alle 12 Monate), mit zehn Doktorand_innen der Erziehungswissenschaft durchgeführt. Dabei ging es insbesondere um die Beweggründe für die Aufnahme der Promotion, Wahlmöglichkeiten des Promotionssettings, Erwartungen an den bevorstehenden/weiteren Prozess, Planungsvorgänge, Umgang und Erleben der Betreuungssituation, Selbstorganisation und Zielvorstellungen.

Insgesamt liegen der Untersuchung „nur“ 29 Interviews zugrunde, da ein Interviewpartner für das letzte von drei Interviews nicht mehr zur Verfügung stand.

Die Interviews wurden auf Grundlage des Forschungsstils der Grounded Theory nach Strauss/Corbin (1996) ausgewertet. Dabei wurde das Kodierparadigma begründungslogisch reinterpretiert und damit nicht von ursächlichen und intervenierenden Bedingungen ausgegangen, sondern von „subjektiv vernünftigen“ Handlungen. Die begründungslogische Wendung ergibt sich aus der Beschäftigung mit dem subjektwissenschaftlichen Ansatz von Klaus Holzkamp (1995) und entsprechenden Weiterentwicklungen (z. B. Grotlüschen 2014) und harmoniert mit den Arbeiten von Faulstich (1999, Faulstich/Zeuner 2010) zum Selbstbestimmten Lernen in der Erwachsenenbildung. Um darüber hinaus Prozesse in den Blick zu nehmen, wurde die pragmatistische Perspektive von John Dewey (2002) einbezogen.

In Ergänzung zu den Interviews mit Promovierenden wurde eine Gruppendiskussion mit Betreuungspersonen – ebenfalls aus dem Bereich Erziehungswissenschaft – durchgeführt. Der Einbezug der Betreuendenperspektive erfüllte die Funktion eines Korrektivs (Vergleichshorizont), um vor einer einseitigen Auslegung des Datenmaterials zu bewahren, und diente als Basis der Reflexion der Standortgebundenheit der Forscherin.

Das Verfahren der Grounded Theory bringt letztlich eine Schlüsselkategorie hervor. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf diese Erkenntnisse. Dabei handelt es sich um eben die zentralen Begründungsmuster, die für das Fortsetzen der Promotion oder Infragestellen dieser tragend sind. Diese „Schlüsselkategorie“ – im Auswertungsprozess als Kategorie „Legitimation des Promotionsprozesses“ benannt – liegt quer zu allen weiteren Kategorien, die hier jedoch nicht ausgeführt werden können. Die Elemente der Schlüsselkategorie werden nachfolgend – ebenfalls nur in Auszügen – dargestellt.

Begründungsmuster für den Promotionsprozess – Entwicklungen und Modi des Austarierens

Promotionen werden in Deutschland durchschnittlich im Alter von 33 Jahren abgeschlossen und dauern in den meisten Fächern insgesamt zwischen 3,5 und 4,5 Jahren (vgl. BMBF 2017: 67, 153). Allerdings wird – wie in den ersten beiden Bundesberichten zur Situation des Wissenschaftlichen Nachwuchses schon und nun im dritten erneut – darauf verwiesen, dass die tatsächliche Promotionsdauer nicht genau bestimmt werden kann, da es keine Registrierungspflicht für Promovierende und damit keinen einheitlichen und konkret rekonstruierbaren Promotionsbeginn gibt. So war im zweiten Bericht von 2013 noch die Rede von einer Promotionsdauer aller Fächer zwischen 3 und 6 Jahren (vgl. BMBF 2013: 29, 273). Zu fragen ist daher, ob der etwas besser klingende aktuelle Wert so tatsächlich stimmen kann? Unabhängig davon, von welchem der beiden dargestellten Ergebnisse man nun ausgeht; auf die gesamte Lebensspanne bezogen erscheint eine Promotion als kleine Etappe im Lebenslauf. Doch zeigt die hier im Fokus stehende Studie zur Ausgestaltung des Promotionsprozesses, dass diejenigen, die sich in der Promotionsphase befinden, diese Etappe als sehr intensiv und bedeutsam wahrnehmen; insbesondere hinsichtlich ihrer weiteren Zukunftsvorstellungen und Planungen.

Bei der Betrachtung der Konstrukte Lebenslauf und Biografie spielen Aspekte wie „Zeit“ und „Planung“ immer eine Rolle. Zieht man die gegenwärtige Gesamtsituation des Wissenschaftlichen Nachwuchses diesbezüglich heran, lässt sich auch weiterhin feststellen, dass es bisher keine geeigneten Strukturen für verbindliche und vor allem langfristige Planung gibt, trotz einer erwirkten Anpassung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes. Seit März 2016 sind Arbeitsverträge auf drei Jahre oder eben entlang der Dauer von Drittmittelprojekten anzulegen (vgl. WissZeitVG 2016). Befristungen begründen sich dabei über Qualifikationsziele. Was genau aber ein Qualifikationsziel – an das dann der Befristungsgrund geknüpft wird – darstellt, lässt viel Raum zur Ausgestaltung. Im Ergebnis kann über die Gesetzesänderung bisher die „tatsächliche“ Promotionsdauer nach wie vor wohl eher nicht abgedeckt werden und macht längerfristige Planung weiter schwierig.

Die beiden Aspekte „Zeit“ und „Planung“ sind auch diejenigen Aspekte, auf die sich die befragten Doktorand_innen im Ausgestaltungsprozess ihrer Promotionen immer wieder reflexiv beziehen und die zur Handlungsprämisse in verschiedenen Entscheidungssituationen werden.

Ob bzw. warum eine Promotion begonnen, in Zweifel gezogen, ausgesetzt und/oder weitergeführt wird, unterliegt insgesamt komplexen und dynamischen Begründungsgefügen, von denen einige Facetten hier beleuchtet werden sollen.

Entscheidungen für die Aufnahme einer Promotion als Biografie und Lebenslauf gestaltende Elemente

Der Beginn einer Promotion markiert einen Wegpunkt in der Biografie, der weitreichend Einfluss auf die Gestaltung der nächsten Lebensjahre nimmt. Eine solche Entscheidung kann von vielen Determinanten abhängen, die allerdings für die Befragten unterschiedliche Relevanzen zugeordnet bekommen. Im Rahmen der vorliegenden Studie konnte herausgearbeitet werden, dass die Aufnahme einer Promotion bei den Befragten dann begünstigt wurde, wenn diese Zuspruch durch potentielle Betreuungspersonen bekamen („Das ist doch klar, dass du promovierst“ 01_K1:5) und es Aussichten auf zu besetzende Qualifikationsstellen gab („Dann hat meine jetzige Doktormutter mir die Stelle angeboten und mich so auf den Weg gebracht“ 01_K10:3). Die Entscheidung zur Aufnahme der Promotion ist demnach oftmals an Gelegenheitsstrukturen geknüpft und auch immer schon in bestimmte Rahmenkonstellationen gebettet. Die Entscheidung für eine Promotion kann jedoch auch von anderen Aspekten abhängen, die sich durchaus kritisch betrachten lassen: Zum Beispiel zeigten einige der untersuchten Fälle, dass fehlende Alternativen nach dem Studium oder subjektiv wahrgenommene erschwerte Einstiegschancen in den Arbeitsmarkt ebenfalls zum ausschlaggebenden Grund für die Aufnahme einer Promotion wurden. Welche Begründungen tragen nun also einen mehrere Jahre dauernden Promotionsprozess letztlich, der oftmals durch vielfältige Herausforderungen gekennzeichnet ist? Eine allumfassende oder gar endgültige Antwort darauf kann es selbstverständlich nicht geben. Jedoch können die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie einen Eindruck vermitteln, auf welche Aspekte der Rahmenkonstellationen sich die Befragten beziehen, was diese für sie bedeuten und wie sie sich dazu (im Zeitverlauf) ins Verhältnis setzen.

Promotionsvorhaben im Zwiespalt

Zweifel am Promotionsprozess sind im Gegensatz zu den ausschlaggebenden Begründungen für die Aufnahme einer Promotion nicht nur an den Anfang des Prozesses zu stellen, sondern als diesen begleitend zu konzipieren. Starke Zweifel äußern sich in den betrachteten Fällen durch temporäre Stagnation des Promotionsprozesses, Irritation, Motivationsverlust und Abbruchgedanken. Im Rahmen der Studie konnten einerseits Begründungskonstellationen herausgearbeitet werden, die grundständige Bedenken in Bezug auf das Promotionsvorhaben kennzeichnen. Andererseits ließen sich Begründungslagen rekonstruieren, die bei den Befragten immer wieder Momente der Zerrissenheit auslösten.

Dabei können drei verschiedene Situationszusammenhänge extrahiert werden, aufgrund welcher die befragten Promovierenden den begonnenen

Prozess in Frage stellten. Dazu gehörten insbesondere 1) *konkrete und beruflich aussichtsreiche Alternativen*, die damit in Konkurrenz zur Promotion stehen, wie zum Beispiel die Aufnahme des Referendariats, um sich den Weg in die Schule zu ebnen und eine Verbeamtung anzustreben. Diese spezifische berufliche Ausrichtung dominiert im Sample. Die Befragten stellen dabei eine damit einhergehende „existentielle Sicherheit“ und damit Planbarkeit den Unwägbarkeiten einer wissenschaftlichen Karriere gegenüber. Darüber hinaus konkurriert ein bereits hauptamtlich (außeruniversitär) ausgeübter Beruf parallel zur Promotion mit dieser. Dabei werden die eben genannten Alternativen zur Promotion entweder unterbrochen oder es wird parallel dazu versucht, diese weiterzuführen. Die Fortsetzung der Promotion wird in den betrachteten Fällen – vorübergehend – angezweifelt, wenn die (zeitlichen) Belastungen zu groß erscheinen. Hinsichtlich der Alternativen zur Promotion werden Attraktivitätsniveaus der Optionen abgewogen. Dieser Vorgang geht mit der Suche nach tragfähigen Gründen für das Promovieren grundsätzlich einher. Die Befragten reflektieren ihre beruflichen, aber auch darüber hinausgehenden Zielvorstellungen. Dabei sehen sich einige der Befragten mit der Frage konfrontiert, warum sie eine schwierig zu realisierende Promotion weiterführen sollten, wenn der Weg schwer und andere Alternativen leichter und (finanziell) zunächst ertragreicher erscheinen. Durch die Befragten werden in diesen Situationen die eigenen „wirklichen“ Interessen und das Selbstbild reflektiert und darüber hinaus nach einer Passung der Promotionsperspektive in Bezug auf die ursprünglichen Lebenspläne gesucht. Lässt sich die Promotion nicht mit den originären Vorstellungen in Einklang bringen, erscheint es subjektiv vernünftig, sich von der Promotion abzuwenden. Es gibt also gute (bessere) Gründe, etwas anderes zu tun. Das hängt auch damit zusammen, dass eine Promotion zum Teil im Kontext einer „guten Gelegenheit“ begonnen wird. Hinzu kommt, dass der Beginn der Promotion sich nicht als konkreter, auf ein Datum zu fixierender Zeitpunkt darstellt, sondern eher als Zeitraum. Die befragten Doktorand_innen markieren fast ausnahmslos mehrere, zum Teil voneinander zeitlich abweichende Promotionsbeginne: Entscheidung/Idee zu promovieren, Stellenantritt, Einreichung des Exposés bei dem zuständigen Promotionsausschuss oder Annahme durch den Ausschuss. Dieses Ergebnis harmoniert mit der früher erwähnten fehlenden Registrierungspflicht. Das Fehlen dieser hat Konsequenzen in zwei Dimensionen: a) Einerseits ist die Zahl der gegenwärtig Promovierenden in Deutschland nicht exakt zu bestimmen und es ist unbekannt, wie lange diese tatsächlich promovieren. Dafür maßgeschneiderte Förderprogramme zu entwickeln, erscheint dann schwierig. B) Andererseits ist es so, dass der Beginn der Promotion durch die fehlende Registrierungspflicht formal unverbindlich ist. Daraus folgt, so zeigt sich in den Abwägungen der Befragten, dass etwas, das noch „nicht wirklich“ begonnen hat, vergleichsweise leicht wieder aufgegeben werden kann.

Betrachtet man, wie sich die Perspektiven auf alternative Optionen zur Promotion verändern, zeigt sich Folgendes: Stellt sich in der ganz frühen Phase der Promotion insbesondere der Weg ins Referendariat als Konkurrenz zur Entscheidung eines Promotionsbeginns dar, setzen die Befragten sich später zur Option „Schule“ eher mit dem Blick, diese als Notfallschirm zu nutzen, wenn die Hochschulkarriere nicht klappen sollte, ins Verhältnis. Im „fortgeschrittenen“ Stadium der Promotion werden durch ein erfolgreiches Absolvieren der Promotion weiterführende berufliche Optionen erwogen. Damit verstetigen sich die Überzeugungen der Doktorand_innen im Zeitverlauf in Richtung geplante Vollendung der Promotion, jedoch wird die wissenschaftliche Hochschulkarriere von den Befragten nur in Ausnahmefällen angestrebt.

Die befragten Doktorand_innen stellen die Promotion aber auch dann in Frage, wenn Zeit und Geld in nicht ausreichendem Maße vorhanden sind, demnach 2) *strukturelle Mängel* zu ungünstigen Rahmenkonstellationen für eine Promotion führen. Dabei wird eine Weiterführung der Promotion an Stellenverlängerungen gekoppelt und ein Abbruch der Promotion dann konkret reflektiert, wenn eine existenzielle Absicherung unsicher erscheint.

Zum Zweifel auslösenden Hemmnis im Promotionsprozess wird darüber hinaus das subjektive Empfinden einer 3) *fehlenden Relevanz* der im Kontext der Promotion bearbeiteten Frage- und Problemstellung. Reflektiert wird von einigen der Befragten – ganz am Anfang stärker als später im Promotionsverlauf –, dass der Bruch zwischen Forschungsprozess und der „realen Welt“ („*Wer braucht das überhaupt?*“ 03_K1:23) als Schwierigkeit empfunden wird. Dabei tritt es besonders bei einem Fall auf, während die theoretische Basis der Dissertation schwerpunktmäßig bearbeitet wird: „*Wer hat was davon, dass du das jetzt gerade nicht verstanden hattest und jetzt benennen kannst, was du nicht verstanden hast? Wem geb ich damit was? Manche Leute arbeiten im Krankenhaus und helfen anderen Menschen. Sind doch andere Probleme.*“ (03_K1:44)

Die (oftmals isolierte) Arbeit an der Dissertation wird hier als lebensfern empfunden. Die hochgradig theoretisierten Vorgänge erscheinen zum Zeitpunkt des Interviews abstrakt und realitätsfern. Die Befragte verdeutlicht den von ihr empfundenen Kontrast über den Vergleich mit einer vergleichsweise „menschennahen“ Tätigkeit. Zum Zweifel auslösenden Problem werden somit einerseits die auf sich allein gestellte Arbeit an der Promotion, andererseits die Eigenschaft von Arbeit an und mit Theorien, die durch ihr Abstraktionsniveau und ihre Spezialisierung auf bestimmte Bereiche losgelöst von dem natürlichen Alltag wirkt.

Insgesamt lässt sich über das beforschte Datenmaterial illustrieren, dass – obwohl es sich in der Regel um ein Begründungskonglomerat handelt, das zu Zweifeln führt, da die Befragten teilweise mit allen vorgestellten Situationen gleichzeitig zu tun haben – bestimmte Begründungen dennoch einen größe-

ren Stellenwert eingeräumt bekommen als andere. Die Befragten kommen auf bestimmte Aspekte immer wieder und verstärkt zu sprechen. Dadurch fällt auf, dass Promotionsalternativen im Vergleich zu strukturellen Problematiken oder Relevanzfragen noch eher dazu führen, dass die Promotion grundsätzlich angezweifelt wird.

Gründe für das Fortsetzen des Promotionsvorhabens

Dem gegenüberzustellen sind diejenigen Begründungskonstellationen, die das Fortsetzen der Promotion grundsätzlich legitimieren, motivieren und begünstigen. Im Material kristallisieren sich diesbezüglich ebenfalls drei besonders hervortretende Begründungsmuster heraus. Dazu gehört eine von dem Doktorand_innenstatus ausgehende Faszination. Darüber hinaus sind Möglichkeiten der Selbstentfaltung und das Erringen neuer Befugnisse als zentral hervorzuheben.

Das untersuchte Datenmaterial bringt hervor, dass der Beginn der Promotion mit besonderen Gefühlslagen der Doktorand_innen einhergeht. Beschreibungen der jeweiligen den Beginn begleitenden Gemütszustände verweisen auf stark positive, 1) *Faszination* entfesselnde Zuschreibungen, die hinsichtlich des Status des Promovierens vorgenommen werden. Ungläubiger Stolz (Nimbus), nun auch zu denen zu gehören, die promovieren, zeigt sich deutlich im Interviewmaterial. Allerdings gibt es Beschreibungen wie, diese Gelegenheit sei wie ein „Traum“, nur ganz am Anfang (zum ersten Interviewzeitpunkt). Im Rahmen des zweiten und dritten Interviews (1 bzw. 2 Jahre später) finden sich diese Äußerungen nicht mehr (auch nicht in abgeschwächter Form).

Die von den Befragten entdeckte Chance auf 2) *Möglichkeiten der Selbstentfaltung* im Kontext von Promotionsprozessen zeigt sich in verschiedenen Gestalten. Während auf unterschiedliche Weisen das Vertiefen und Eintauchen in wissenschaftliche Themen von den Befragten als Spaß machend beschrieben wird, wird immer auch auf eine Wachstumskomponente verwiesen: „*Ich hatte das Gefühl, ich bin noch nicht fertig wirklich*“ (01_K2:3). Der Promotionsprozess bietet vielseitige Anlässe zu geistiger Weiterentwicklung und fachlicher Vertiefung, was somit zu einem Anreiz wird, diesen Weg auf sich zu nehmen. Hinzu kommt noch ein weiterer Aspekt, der sich in den Interviews der Befragten unterschiedlich stark durchdrückt: „*Ich will's einfach wissen, ob ich's kann. Ob ich es hinkriegen werde*“ (01_K2:43). Eine solche Perspektive verweist darauf, dass der Promotionsprozess als reizvolle Herausforderung wahrgenommen wird und sich darüber eine Gelegenheit bietet, sich zu messen – an sich selbst und auch in Bezug auf andere.

Ein weiterer Aspekt, der Teil eines tragenden Begründungsmusters ist, bezieht sich auf die antizipierten 3) *neuen Befugnisse*, die über eine höhere Qualifikationsstufe erreicht werden können. Dazu gehören neue Zuständigkeiten auf höheren Hierarchieebenen (Aufstiegsoptionen) und die Befugnis, Entscheidungen größeren Ausmaßes treffen zu dürfen (Jobenrichment). Darüber hinaus wird der Dokortitel als möglicher „Türöffner“ auf der Karriereleiter reflektiert.

Mit Blick auf die dargestellten Begründungen lässt sich Holzkamps Konzept des expansiven Lernens als übergeordnete theoretische Perspektive heranziehen: Das hier dargestellte Streben nach weiteren beruflichen Optionen, nach besseren Gehaltsmöglichkeiten und das Erwerben höherer Hierarchieränge kann als expansiv ausgerichtetes (Lern-)Handeln konzeptualisiert werden, das auf die Erweiterung der Verfügung, Teilhabe und Verbesserung der Lebensqualität ausgerichtet ist (vgl. Holzkamp 1995).

Entwicklungen im Zeitverlauf, Fazit und Ausblick

Mit Blick auf die eingangs skizzierte Frage konnten im Rahmen des Beitrags Begründungsmuster der befragten Doktorand_innen auf drei Ebenen nachgezeichnet werden: Auf der ersten Ebene ging es um zentrale Begründungen, die zur Aufnahme der Promotion der Befragten geführt hatten (Bestärkung durch potentielle Betreuungsperson, passendes Stellenangebot bzw. Gelegenheitsstruktur), auf der zweiten Ebene um Handlungsprämissen, die Zweifel am Promotionsprozess entfachten (handfeste Alternativen zur Promotion, strukturelle Mängel, fehlende Relevanz der bearbeiteten Themenstellung), auf der dritten Ebene um tragende Begründungen für die Fortsetzung des Promotionsprozesses (Glanz und Faszination des Doktorand_innenstatus als Anlass und Anreiz, Möglichkeiten zur Selbstentfaltung und das Erwerben neuer Befugnisse). Dabei ist noch einmal zu betonen, dass die Befragten nicht mit den einzeln dargestellten Facetten des Promotionsprozesses ringen, sondern es sich immer um Konstellationen von Facetten handelt, die daher auch zu widersprüchlichen Begründungslagen und Gefühlen innerer Zerrissenheit führen können.

Betrachtet man, inwiefern sich die Perspektive der Befragten auf das Promotionsgeschehen innerhalb der ersten zwei Jahre verändert, zeigt sich eine zunehmende Entschlossenheit, den Promotionsprozess weiterzuführen, da bereits viele Ressourcen in diesen investiert wurden und ein Abbruch daher begründungslogisch unvernünftig wäre. Das heißt jedoch nicht, dass später keine Zweifel mehr auftreten. Zweifel zeigen sich im betrachteten Untersuchungszeitraum kontinuierlich. Jedoch verändert sich die Art und Intensität der Zweifel. Während im Rahmen der ersten Interviews die Promotion eher grundständig angezweifelt wird, werden später in erster Linie

Details der Ausgestaltung der Promotion in Frage gestellt. Es steht also weniger zur Debatte, „ob“ noch weiterpromoviert werden sollte, sondern „wie“; auch vor dem Hintergrund einer selbstkritischen und reflexiven Betrachtung der eigenen Vorgehensweise. Es zeigt sich dabei auch, dass konkrete Abbruchgedanken im Sample innerhalb der späteren Befragungszeitpunkte seltener auftreten. Jedoch sollte daraus nicht der Schluss gezogen werden, wenn man nur lange genug wartet, regulieren die Doktorand_innen „ihre Probleme“ von selbst. Diese Lesart der Ergebnisse wäre stark verkürzt; auch, weil im Rahmen der Untersuchung nur ein Teil der Promotionsprozesse betrachtet wurde (die ersten 2-3 Jahre) und nicht vollständige Verläufe begleitet werden konnten. Spätere Abbrüche sind daher möglich, obwohl inzwischen einige der Befragten ihre Promotion erfolgreich abgeschlossen haben. Hier bieten sich dennoch Möglichkeiten der Fortsetzung der Forschung an, z. B. die Untersuchung vollständiger Prozesse oder die Betrachtung anderer Fachkulturen jenseits der Erziehungswissenschaft.

Der in diesem Artikel dargestellte Ausschnitt der Ergebnisse illustriert einige Strukturen der jeweiligen Promotionskultur, die für die Befragten zu Handlungsprämissen werden, und zeigt darüber hinaus, welchen Umgang diese damit finden. Hier geht es um die vorher erwähnte mögliche Konzeptualisierung von Biografie als „Bildungsgeschichte“, wie sie im Rahmen dieses Artikels reflektiert wird, d. h. um die Rekonstruktion der Verwobenheit von Subjektkonstitution und Vergesellschaftung, die über die Art, wie die Befragten sich auf ihre Promotionskultur beziehen, bis zu einem gewissen Grad nachvollzogen werden kann.

Darüber lässt sich der Bogen zu dem schlagen, was zum Anlass der Studie wurde – nämlich die immer noch andauernden Bemühungen (u. a. HRK, DFG, WR) zur Verbesserung der Doktorand_innenausbildung in Deutschland, die damit eine Promotionskultur mitgestalten und verändern können. Die Ergebnisse der hier in Teilen herangezogenen Studie können zum Beispiel mögliche Anhaltspunkte für die (Weiter-)Entwicklung der Betreuungsinfrastruktur in Promotionsprozessen geben. Die rekonstruierten Begründungsmuster, die zu grundständigen Zweifeln am Promotionsprozess führen, deuten m. E. nach auch auf Betreuungsanlässe. Der Ausbau strukturierter Promotionsprogramme, als zentrale Folge der Verbesserungsabsichten in Bezug auf die Doktorand_innenausbildung, zielt bereits auf den Ausbau und die Verbesserung von Betreuung durch zum Beispiel das Einsetzen von Betreuungsteams insbesondere in Promotionskollegs/Graduiertenschulen. Zu fragen bleibt jedoch, ob Betreuungsteams und weitere Merkmale strukturierter Promotionsprogramme die hier aufgezeigten und in der Studie insgesamt nachgezeichneten Problemlagen (Zweifel, Abbruchgedanken etc.) tatsächlich bearbeiten könnten und ob nicht auch neue Probleme geschaffen werden. Das beinhaltet Überlegungen in Bezug auf das, was strukturierte Promotionsprogramme leisten können und sollen. Dies bleibt jedoch an anderer Stelle wei-

ter zu diskutieren und kann hier nur als Impuls für weitere Denkansätze dienen.

Mit Blick auf das Tagungsthema wurde „die Promotion“ hier als bedeutende und folgenreiche Etappe im Leben von Wissenschaftler_innen konzeptualisiert, da sich mit einem erfolgreichen Absolvieren neue (Verfügungs-)Möglichkeiten schaffen lassen, die bei Abbruch verwehrt bleiben. Beides nimmt nachhaltig Einfluss auf die weitere Lebensgestaltung. Eine empirisch noch zu prüfende These besteht darin, dass ein Promotionsabbruch die Betroffenen auch Jahre später noch – zeitweise intensiv – beschäftigt (Promotionsabbruch als Ereignis im Lebenslauf), und einige sich von dem „Ereignis“ eigentlich nie richtig erholen. Hierzu bedarf es jedoch systematischer Forschung.

Literatur

- Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Regensburg.
- BMBF (2008): Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN). Bonn/Berlin.
- BMBF (2013): Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs: Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Unter Mitarbeit von Anke Burkhardt. Bielefeld.
- BMBF (2017): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld.
- Dewey, John (2002): Wie wir denken. Zürich.
- Dörre, Klaus/Neis, Matthias (2008): Forschendes Prekariat? In: Klecha, Stephan/Krumbein, Wolfgang (Hrsg.): Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs. Wiesbaden, S. 127-142.
- Enders, Jürgen/Kottmann, Andrea (2009): Neue Ausbildungsformen – andere Wege? Ausbildungs- und Berufsverläufe von Absolventinnen und Absolventen der Graduiertenkollegs der DFG. Weinheim.
- Faulstich, Peter (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In: Dietrich, Stephan/Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Bd. 18. Frankfurt/Main, S. 24-39.
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim.
- FoWiN: Forschung zum Wissenschaftlichen Nachwuchs. <http://www.bmbf.de/de/24788.php> [Zugriff: 07.01.2017].
- Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (1994): Lexikon zur Soziologie. 3. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden.

- Grotluschen, Anke (2014): Neo-subjektwissenschaftliche Lesart einer scheinbar vertrauten Lerntheorie. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld, S. 225-258.
- Hauss, Kalle/Gerhardt, Anke/Mues, Christopher (2010): Unterschiedliche Promotionsformen, gleiche Probleme? Analysen zur Unterbrechung von Promotionsvorhaben. In: Beiträge zur Hochschulforschung 32 (2), S. 75-95.
- Hauss, Kalle/Kaulisch, Marc/Zinnbauer, Manuela/Tesch, Jakob/Fräßdorf, Anna/Hinze, Sybille/Hornbostel, Stefan (2012): Promovierende im Profil: Wege, Strukturen und Rahmenbedingungen von Promotionen in Deutschland. Ergebnisse aus dem ProFile-Promovierendenpanel, iFQ-Working-Paper No. 13. Berlin.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main.
- HRK (2001): 193. Plenum der HRK am 19./20.2.2001. Stellungnahme „Förderung des wis-senschaftlichen Nachwuchses“. <https://www.hrk.de/positionen/beschluesse-jahr/2001/> [Zugriff: 23.02.2017].
- HRK (2012): Zur Qualitätssicherung in Promotionsverfahren. Empfehlung des Präsidiums der HRK an die promotionsberechtigten Hochschulen. http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_Qualitaetsicherung_Promotion_23042012.pdf [Zugriff: 23.02.2017].
- Jaksztat, Steffen/Preßler, Nora/Briedis, Kolja (2012): Promotionen im Fokus. Promotions- und Arbeitsbedingungen Promovierender im Vergleich (HIS: Forum Hochschule, 15). http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201215.pdf [Zugriff: 27.09.2015].
- Korff, Svea/Roman, Navina (Hrsg.) (2013): Promovieren nach Plan? Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung. New York.
- Kottmann, Andrea/Enders, Jürgen (2010): Vorbild Graduiertenkolleg? Die DFG-Graduiertenkollegs der 1990er Jahre im Vergleich mit anderen Promotionswegen. In: Wintermantel, Margret (Hrsg.): Promovieren heute. Zur Entwicklung der deutschen Doktorandenausbildung im europäischen Hochschulraum. Hamburg, S. 53-67.
- Kubsch, Eva-Christine (2016): Selbstbestimmtes Lernen im Promotionsprozess. Eine rekonstruktive Analyse aus der Erziehungswissenschaft. Bielefeld: WBV.
- Profile (2014): Profile – Zwischenergebnisse 2014. http://www.forschungsinfo.de/profile/downloads/ProFile_Zwischenergebnisse_2014.pdf [Zugriff: 11.09.2015].
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- WissZeitVG (2016): Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft (Wissenschaftszeitvertragsgesetz – WissZeitVG) in der Fassung des Ersten Gesetzes zur Änderung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes vom 11. März 2016 (BGBl. I S. 442). Keine amtliche Bekanntmachung. [https://www.bmbf.de/files/WissZeitVG_idF_WissZeitVGAendG\(1\).pdf](https://www.bmbf.de/files/WissZeitVG_idF_WissZeitVGAendG(1).pdf) [Zugriff: 23.02.2017].
- WR (2002): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. (Drs. 5459/02). <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5459-02.pdf> [Zugriff: 22.02.2017].
- WR (2011): Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion. Positionspapier. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1704-11.pdf> [Zugriff: 23.02.2017].

Operationen am offenen Lebenslauf – Varianten der Kommunikation lebensgeschichtlicher Selbstverhältnisse in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Im vorliegenden Beitrag werden die konkreten sozialen Operationen in den Blick genommen, mit denen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) auf die Lebensläufe Teilnehmender Bezug genommen wird. Dem liegt die Vermutung zu Grunde, dass in diesen Bezugnahmen ein wesentliches Moment der Hervorbringung von EB/WB liegt¹. Zu klären ist, inwiefern EB/WB als ein spezifisches Muster des Umgangs mit Lebensläufen beschrieben werden kann.

In einem ersten Schritt werde ich die in diesem Beitrag verfolgte systemtheoretische These erläutern, dass sich *pädagogische* Kommunikation dadurch wiederholt, dass sie Formen im Medium des Schemas Lebenslauf hervorbringt. Da in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion dieser These bislang die Frage nach der Spezifik *erwachsenenpädagogischer* Kommunikation offen geblieben ist, werde ich ergänzend eine ebenfalls auf das Schema Lebenslauf rekurrierende, allerdings phänomenologisch orientierte und explizit an der Figur des Erwachsenen orientierte Bestimmung von EB/WB aufgreifen, die Hans Tietgens in den 1980er Jahren vorgeschlagen hat (Kapitel 1).

Letztere werde ich als Heuristik heranziehen, um anhand zweier kontrastierender empirischer Fälle aus der EB/WB Muster des Vollzugs von Lebenslaufverhältnissen zu beobachten. Anhand der Beobachtungen werde ich die anfängliche Bestimmung so schrittweise differenzieren und erweitern (Kapitel 2).

Zwischen den in den ausgewählten Fällen realisierten Arten und Weisen des Bezugnehmens auf Lebensläufe zeigen sich erhebliche Differenzen. Dennoch lässt sich ein übergreifendes, gemeinsames Muster herausarbeiten, das als ein spezifisches Verhältnis von Öffnung und Schließung charakterisiert werden kann (Kapitel 3).

Abschließend werde ich knapp das Desiderat skizzieren, das sich aus den vorgestellten Überlegungen ergibt (Kapitel 4).

1 Zur hierbei verfolgten Forschungsprogrammatik einer Empirie des Pädagogischen vgl. Meseth u.a. 2016.

1. EB/WB als Kommunikation im Medium des Schemas Lebenslauf

Im Zusammenhang systemtheoretischer Überlegungen zur theoretischen Bestimmung von EB/WB wird diskutiert, inwiefern der Lebenslauf als das Medium angenommen werden kann, in dem es pädagogischer Kommunikation möglich wird, Formen auszubilden. Diese Diskussion geht auf einen Vorschlag von Niklas Luhmann zurück, den dieser in seinem Aufsatz „Erziehung als Formung des Lebenslaufs“ vorgestellt hat. Luhmann arbeitet dabei mit folgender Definition:

„Die Komponenten eines Lebenslaufs bestehen aus Wendepunkten, an denen etwas geschehen ist, was nicht hätte geschehen müssen.“ (Luhmann 1997: 18 f.)

Wo Lebensläufe erzählt werden, kommt es nach diesem Verständnis darauf an, deutlich zu machen, dass es nicht so hätte kommen müssen, wie es letztlich gekommen ist. In der damit verbundenen Unvorhersehbarkeit liegt gerade das Wesen des modernen Lebenslaufs. Die mit dieser Kontingenz einhergehende prinzipielle Unvorhersehbarkeit des Lebenslaufs wird von Luhmann als eine entscheidende Ressource der ebenfalls für die Moderne konstitutiven Darstellung von Individualität gesehen:

„Obwohl alle Komponenten eines Lebenslaufs auch auf andere zutreffen können [...] ist die sequentielle Kombination jeweils auf Einzigartigkeit stilisiert.“ (Luhmann 1997: 20)

Zwar sind die einzelnen Elemente von Lebensläufen keineswegs einmalig. Doch welche der prinzipiell gegebenen Lebensmöglichkeiten sich im je besonderen Lebenslauf eines Individuums in welcher Weise realisieren und wie diese Möglichkeiten zeitlich auseinander hervorgehen, das steht vorab nicht fest. Im Horizont dieser Unbestimmtheit des Lebens werden die Verkettungen sich ereignender Festlegungen als Besonderheiten je individueller Lebensläufe erzählbar. Jede dieser Festlegungen schränkt die Möglichkeiten ein, wie es weitergehen könnte. Dennoch kommt es, so lange man lebt, nie zur vollständigen Schließung von Lebensläufen. Vielmehr erneuert sich das Schema des Lebenslaufs mit jeder neuen Wendung, denn jede der Festlegungen bringt auch neue, unvorhergesehene Möglichkeiten hervor.

Operationen der Formung von Lebensläufen haben daher zwei voneinander nicht zu trennende Seiten. Es kommt zu Festlegungen (Formung) und eben diese Festlegungen eröffnen neue Möglichkeitshorizonte des weiteren Lebens (Erneuerung des Mediums). Luhmann schlägt vor, den Lebenslauf als das Medium pädagogischer Kommunikation anzunehmen, weil es mit ihm anders als beim ebenfalls diskutierten Medium „Kind“ möglich wird, auch Erwachsene pädagogisch zu adressieren. Das macht dieses Modell insbeson-

dere für eine erziehungswissenschaftliche Theoriebildung im Feld der EB/WB interessant (etwa bei Kade 2004). Worin sich allerdings die pädagogische Formung von Lebensläufen *Erwachsener* von der pädagogischen Formung der Lebensläufe von Kindern und Jugendlichen unterscheidet, diese für eine Theorie der EB/WB entscheidende Frage bleibt – auch in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption dieses systemtheoretischen Vorschlags – bislang ungeklärt.

Hierfür wäre es notwendig, eine lebenslauftheoretische Bestimmung auch der Figur des Erwachsenen vorzunehmen und daraus Besonderheiten der pädagogischen Adressierung Erwachsener abzuleiten. Im vorliegenden Beitrag wird geprüft, inwiefern sich das von Hans Tietgens in seiner Monographie „Erwachsenenbildung als Suchbewegung“ vorgestellte Modell von EB/WB eignet, um diese theoretische Lücke zu entfalten. Es stellt eines der wenigen elaborierten Vorschläge dar, in dem EB/WB konsequent von der Figur des Erwachsenen aus gedacht wird. Bemerkenswerterweise wird mit ihm zudem die Figur des Erwachsenen im Rückgriff auf das Schema Lebenslauf konturiert:

„Insofern es ein Qualitätsmerkmal des Erwachsenen ist, den zwangsläufigen lebensgeschichtlichen Prozeß der Verengung [...] zu seiner Perspektive zu machen, steht für die EB/WB die Aufgabe an, diesen Verarbeitungsvorgang zu unterstützen.“ (Tietgens 1986: 9)

Hervorzuheben ist zunächst das in dieser Bestimmung enthaltene normative Moment. Während es jeden Erwachsenen kennzeichnet, dass er es zwangsläufig mit einem Prozess der Verengung im Lebenslauf zu tun hat, besteht eine besondere Qualität des Erwachsen-Seins darin, dass man sich in spezifischer Weise zu diesem Prozess ins Verhältnis setzt. Daraus wird eine Aufgabe der EB/WB abgeleitet, diese als eine besondere Qualität bestimmte, produktive Aneignung der Beschränkungen des eigenen Lebens wahrscheinlicher zu machen. Auf den ersten Blick scheint die hier vorgenommene Bestimmung des Erwachsenen dem Luhmannschen Schema des zukunfts offenen Lebenslaufs geradezu gegenläufig zu sein. Im Unterschied zur Lebensphase der Kindheit und der Jugend stehen bei Erwachsenen zunächst nicht die Formung der Möglichkeiten der Zukunft im Vordergrund, sondern der Umgang mit den Begrenzungen, in denen sich der Lebenslauf bereits zu bestimmten Formen verdichtet hat. Erst auf den zweiten Blick wird deutlich, dass gerade diese Hervorhebung der Beschränkungen bei Tietgens dazu dient, die Bedeutung der EB/WB als eine Instanz der erneuten Öffnung von Lebensläufen herauszustellen. Betrachtet man genauer die besondere Qualität der Bildung Erwachsener, die durch EB/WB befördert werden soll, zeigt sich nämlich, dass sie durchaus als eine Variante der Öffnung von Lebensläufen konzipiert ist. Diese Öffnung vollzieht sich nun gerade angesichts der bewussten Zuwendung zu den Festlegungen, die das bisherige Leben geformt

haben. Zu einem Moment der Wiederherstellung von Kontingenz – und damit der Zukunftsoffenheit – wird die Befassung mit den eigenen prägenden Festlegungen deswegen, weil sie *selbst* ein Ereignis im Lebenslauf darstellt. Momente der biographischen Selbstbeobachtung werden von Tietgens als potentielle Wendepunkte im Lebenslauf ausgemacht:

„Von [der Lebensgeschichte, J.D.] her sind bei Erwachsenen Standort und Blickrichtung bestimmt. Dabei ist die Weite an den Ansatz gebunden. Beide geben dem lebensgeschichtlichen Relevanzsystem das Gepräge. [...] Und wem es gelingt, das Relevanzsystem in Bewegung zu halten, der bewegt sich auch auf Bildung hin, weil für ihn die Relevanzsysteme, die im zu Lernenden selbst liegen, entdeckbar werden.“ (Tietgens 1986: 8)

Im Reflexivwerden des eigenen Beobachtens ergeben sich neue Möglichkeiten, sowohl den eigenen Standpunkt zu kultivieren als auch sich gegenüber fremden Perspektiven zu öffnen. Dabei geht es um „das Finden des eigenen Könnens und um das Verstehen der Wahrnehmung der anderen“ (a. a. O.: 9). So entstehen neue „Spielräume der Selbstauslegung“ (a. a. O.: 117).

In dieser Bestimmung von Erwachsenenbildung gelingt es Tietgens das für die Figur der Bildung entscheidende Moment der Wendung des Lebenslaufs hin zu einer bislang unbekannten, offenen Zukunft und das für die Figur des Erwachsenen entscheidende Moment seiner biographischen Gewordenheit zu verschränken. Er verortet dieses die Bildung Erwachsener kennzeichnende Lebenslaufereignis der Zuwendung zum eigenen Lebenslauf im je individuellen Selbstverhältnis der Erwachsenen. Sobald EB/WB allerdings nicht ausschließlich als ein individuelles Geschehen, sondern auch als eine soziale Realität beobachtet wird, ergibt sich die Frage, wie solche lebensgeschichtlichen Selbstbezüge im EB/WB-Geschehen thematisch werden können, in welcher Weise sie dort aufgegriffen, provoziert und gerahmt werden. Gerade in den kommunikativen Verweisen auf die außerhalb von ihr stattfindenden Ereignisse lebensgeschichtlicher Selbstbeobachtung müsste sich EB/WB als eine soziale Realität etablieren, fortsetzen und transformieren (vgl. Dinkelaker 2007; Su 2016). EB/WB ließe sich so als diejenige Form von Kommunikation bestimmen, in der Bezugnahmen Erwachsener auf ihre eigenen Lebensläufe zur Darstellung gebracht und dabei Kontingenzen lebensgeschichtlicher Festlegungen thematisch werden.

2. Zwei Varianten des Bezugnehmens auf Lebensläufe in der EB/WB – ein exemplarischer Fallvergleich

Um die im Vollzug von EB/WB realisierten Bezugnahmen auf Lebensläufe zu untersuchen, greife ich im vorliegenden Beitrag auf Videographien aus

dem Projekt „Bild und Wort“ zurück, in dem das Geschehen in knapp 130 Veranstaltungen der EB/WB auf Video dokumentiert wurde (Kade/Nolda/Dinkelaker/Herrle 2015). Aus dem dort erhobenen Material greife ich zwei Veranstaltungen heraus, deren Verhältnis zu den Lebensläufen der Teilnehmenden sich schon in ihren Ankündigungen deutlich voneinander unterscheidet:

Gesprächskreis für Seniorinnen und Senioren: „Was uns interessiert – Psychologie im Alltag“

Es werden Themen und Trends der Psychologie vorgestellt und diskutiert.

C1400 [REDACTED]

Mo, 10:00 – 11:30 Uhr

13.09. bis 13.12., 14 Termine - vhs, Raum E2-01

Gebühr: 64,50 EUR (erm. 48,50 EUR)

Abb. 1: Ankündigung des Gesprächskreises

Betriebswirt/in (HWK)

Machen Sie Karriere im Handwerk !

In den Betrieben aller Wirtschaftszweige besteht Bedarf an Unternehmern, Unternehmerinnen und Führungskräften, die in der Lage sind, komplexe Betriebsabläufe zu übersehen und betriebswirtschaftliche Entscheidungen zu treffen. Meisterinnen und Meister, die über diese Qualifikationen verfügen, haben beste berufliche Chancen als Selbständige oder auch als leitende Mitarbeiter/innen.

Kompetenz in marktorientierter **Betriebsführung** erwerben Sie in unserem Studiengang **Betriebswirt/in (HWK)**. Diese Fortbildung geht in dem Qualifikationsziel weit über das in der Vorbereitung auf die Meisterprüfung vermittelte Niveau hinaus ! Sie ist speziell

Abb. 2: Ankündigung der Fortbildung

Im „Gesprächskreis für Seniorinnen und Senioren“ (vgl. Abb. 1) werden Personen in einer Lebensphase angesprochen, deren Besonderheit am (fortgeschrittenen) Alter festgemacht wird. Im Mittelpunkt soll deren Befassung mit Fragen der Alltagsgestaltung stehen, die im Horizont psychologischer Themen diskutiert werden.

Mit der „Fortbildung zum Betriebswirt“ (vgl. Abb. 2) werden Personen adressiert, die eine bestimmte berufliche Qualifikation vorweisen können (Meister im Handwerk) und die darüber hinaus Interesse an der Erlangung neuer, statushöherer beruflicher Positionen haben. Im Mittelpunkt soll deren Qualifizierung für spezielle, voraussetzungsvolle berufliche Aufgaben stehen.

Ich habe diese zwei Veranstaltungen aus dem erhobenen Korpus ausgewählt, weil sich anhand ihrer Gegenüberstellung herausarbeiten lässt, dass sich das Verhältnis von EB/WB und Lebenslauf sehr verschieden ausprägen kann. Zugleich lässt sich an diesen beiden Fällen aber auch zeigen, dass diese unterschiedlichen Ausprägungen dennoch als Varianten des Umgangs mit einem gemeinsamen, übergreifenden Problem beschrieben werden können. An beiden Veranstaltungen habe ich untersucht, worauf sich im Zuge des Teilnehmers die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden richtet bzw. worauf sie gelenkt wird (Dinkelaker 2016a). Es zeigte sich, dass an herausgehobenen Stellen die (Lebens-)Geschichte des je eigenen Wahrnehmens zum Gegenstand der Aufmerksamkeit erhoben wird (Dinkelaker 2016b). In beiden Ver-

anstellungen habe ich zur Diskussion im vorliegenden Beitrag solche Szenen ausgewählt, in denen das die Veranstaltung charakterisierende Muster des Bezugnehmens auf Lebensläufe besonders anschaulich hervortritt. Das Geschehen in den ausgewählten Szenen habe ich transkribiert. Anhand der Transkripte kann nachgezeichnet werden, wie die Lebensläufe der Geschehensbeteiligten in der betreffenden Veranstaltung zum Gegenstand der Interaktion (gemacht) werden.

Der Gesprächskreis

Der Gesprächskreis für Seniorinnen findet seit Jahren regelmäßig an einer städtischen Volkshochschule statt. Beim aufgenommenen Treffen geht es um den Umgang mit Langeweile und Einsamkeit im Alter. In diesem Zusammenhang kommen die Beteiligten darauf zu sprechen, dass viele Leute im Alter sich nicht trauen andere anzusprechen aus Angst aufdringlich zu sein. Der Leiter, hier Herr Arndt genannt, und die Teilnehmerinnen bestätigen sich in der folgenden Sequenz gegenseitig in der Auffassung, dass diese Schüchternheit, die sich im Alter als Einschränkung erweist, nicht einfach gegeben ist, sondern im Laufe des Lebens erlernt wurde:

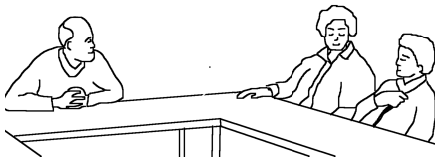


Abb. 3: „Also bei uns in unserer“

Frau Carl: *Ich denke das ist. Also bei uns in unserer (Abb. 3) Generation is das einee (.) Sache dieser Generation. Wir sind als Kinder da anders erzogen worden.*

mehrere TN: *Ja*

Herr Arndt: *Ja, genau [...]*

Frau Carl: *beim Essen spricht man nich. (TN: Mmh) Und Du sprichst nur, wenn Du gefragt wirst. (Arndt: Ja) Also das haben wir doch von klein auf gehört.*

Frau Carl hebt hervor, dass es sich bei den anerzogenen Hemmungen nicht um ein individuelles Problem handelt, sondern um das Problem einer ganzen Generation. Gerade dadurch, dass die kollektive Prägung hier benannt wird, und dadurch, dass sie als etwas beschrieben wird, was in einer bestimmten

historischen Situation stattgefunden hat, wird sie im Gesprächskreis als etwas Kontingentes erfahrbar. Das ist dieser Generation (noch) widerfahren, anderen aber nicht (mehr). Im Akt der Benennung und Kritik der sich bis heute fortsetzenden, eigentlich aber gar nicht notwendigen Schließung scheint hier bereits das Potential einer Neuöffnung auf. Der Rückblick auf die Festlegungen durch die Vergangenheit erscheint als Ausblick auf eine mögliche Wendung der Zukunft. Der Moderator spitzt davon ausgehend die vorgebrachte Problematik dramatisch zu, in dem er die gegenwärtig noch andauernde Verengung in eine imaginierte Zukunft hinein extrapoliert:

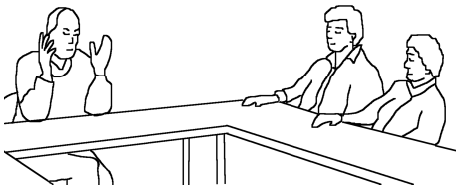


Abb. 4: „Also so kann das nicht laufen“

Herr Arndt: *Kinder bei Tische (Carl: Ja) sind stumm wie Fische, nich. Und nur reden, wenn man gefragt wird. (Lachen) Na ja, und jetzt wirst de aber nich mehr jebracht. Was machste dann. (Carl: unverständlich) Dann biste für den Rest deines Lebens stumm. Also so kann das nich laufen (Abb. 4) (Carl: Jaja).*

Indem der Gesprächsleiter Redensarten zitiert, mit denen die solchermäßen Erzogenen adressiert wurden, spricht auch er das kollektive Moment dieses Phänomens an. Dann geht er aber dazu über, die je individuellen Auswirkungen dieser kindlichen Festlegung im hohen Alter auszumalen. Er dramatisiert die Folgen einer Fortsetzung dieser Festlegung so weit, dass sich diese als schlicht unmöglich erweist („so kann das nicht laufen“). Im Moment der rhetorisch inszenierten Krise bringt er dann die Möglichkeit des Entscheidens in Stellung:

Herr Arndt: *Wenn wir grad noch von Brecht geredet ham, der hat auch so schön gesacht. Wer A sagt, muss nicht B sagen. Er kann auch feststellen, dass A falsch war.*

TN Lachen

TN: *Gut*

mehrere TN: *Ja*

TN: *Das is gut.*

Der Kursleiter und die Teilnehmerinnen zeigen sich hier in der Überzeugung einig: In der Erkenntnis des eigenen Irrtums liegen Spielräume der Veränderung. Die Benennung und Distanzierung vom Vergangenen wird zum potentiellen Moment der Befreiung für eine gelingendere Zukunft. Diese Freiheit erscheint geradezu als Notwendigkeit angesichts der Unerträglichkeit des Gegebenen. So wird die Zukunft zu einem Moment der Entscheidung. Und Selbsterkenntnis wird zur Bedingung einer Wendung des Lebenslaufs hin zum Besseren.

Die hier realisierte Form des Bezugnehmens auf Lebensläufe ähnelt dem oben vorgestellten Erwachsenenbildungsmodell von Tietgens. Ein zentraler Unterschied besteht allerdings: Nicht die Anerkennung der realisierten Verengung, sondern ihre Überwindung steht hier zur Debatte. Der Fall legt damit eine leichte Differenzierung der von Tietgens vorgeschlagenen Bestimmung von EB/WB nahe. Grundsätzlich in Frage gestellt wird das Konzept dagegen durch den folgenden Fall:

Die Fortbildung zum Betriebswirt

Die aufgenommene Unterrichtsstunde, die im Rahmen der Fortbildung zum Betriebswirt stattfindet, ist dem Fach Marketing zugeordnet. In ihr geht es um die Kommunikation von Handwerksbetrieben mit Kunden. Der Dozent spricht in der folgenden Szene Maßgaben der Gestaltung von Firmenlogos an. Dabei erläutert er die Regel, dass beim Logo immer zuerst der Name des Betriebs und dann die vom Betrieb angebotenen Dienstleistungen benannt werden sollten:



Abb. 5: „Metallbau Lumbeck“



Abb. 6: „So stehd er“

Dozent: *Nemer mal an, Sie würde sage Metallbau Lumbeck (zeigt auf Herrn Lumbeck, Abb. 5). Ja? Schreib mer mal in der gleichen Schrift (3 Sekunden Pause, schreibt an Flipchart). Wenn des jetzt des Logo vom Herrn Lumbeck wäre. Da wäre es jetzt so, der Metallbau Lumbeck so stehd er. Ja? (1 Sekunde Pause, Abb. 6) Wenn er jetzt noch Apparadebau zum Beispiel dazu schreibt oder Blechbearbeitung, da kriegd er Probleme. Wenn er des in der gleichen Schrift schreiben würde, damid er des Logo ned verfälscht, dann hadd er irgendwann auf dem Briefboge kein Blatz mehr.*

Um die Regel zu erläutern, die es bei der Erstellung von Logos zu berücksichtigen gilt, greift der Dozent sich exemplarisch einen Teilnehmenden heraus und veranschaulicht unter Verwendung seines Namens, was passieren würde, wenn er sich nicht an diese Regel halten würde: Ihm würde die Möglichkeit verbaut sein, neu angebotene Dienstleistungen in sein Logo mit aufzunehmen. Im Anschluss daran zeigt er, was im umgekehrten Fall passieren würde, wenn der Teilnehmende sich an der Regel orientieren würde:

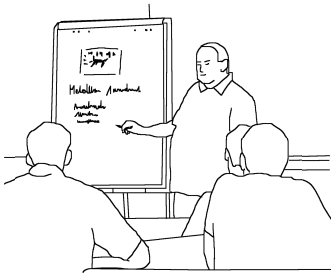


Abb. 7: „dann könnte er hier ohne weiteres“

Dozent: *Wenn er hergeht und nimmt zuerscht den Namen (2 Sekunden Pause, schreibt an die Flip-Chart) und schreibt Lumbeck und schreibt [...] des als Logo. Dann könnt er hier, dann könnte er hier (Abb. 7) ohne weiteres noch Apparadebau dazuschreiba (3 Sekunden Pause, schreibt an die Flipchart). Dann würde der Charakter von dem Logo net verändert. Deshalb nimmt man zerscht den Namen und dann die Tätigkeit.*

Der Dozent stellt heraus, dass den Teilnehmenden bei der Erstellung eines Logos grundsätzlich zwei kontrastierende Varianten des Handelns offenstehen. Sie sind in ihrem zukünftigen Entscheiden insofern nicht festgelegt. Der Dozent betont aber, dass je nachdem, welche Variante gewählt wird, dies Auswirkungen auf die weiteren Handlungsmöglichkeiten hat. Das Verletzen

der genannten Regel hat eine Einschränkung weiterer Handlungsmöglichkeiten zur Konsequenz. Die Befolgung der Regel eröffnet dagegen zusätzliche Optionen für die Zukunft. Wer sich bei der Erstellung eines Logos an die erläuterte Regel hält, sich also durch sie beschränken lässt, gewinnt Spielräume. Die persönliche Lebenslaufrelevanz der erläuterten Regel wird durch den Dozenten dadurch herausgestellt, dass die Konsequenzen ihrer Befolgung exemplarisch anhand eines konkreten Teilnehmenden durchgespielt werden. Die Erläuterung der Regel wird so als ein potentieller Wendepunkt im Lebenslauf der Teilnehmenden inszeniert, dessen Folgen sich allerdings erst in der Zukunft zeitigen werden. Wer sich zum gegebenen Zeitpunkt an die Regel erinnern wird, kann eine unbedachte, selbstverschuldete Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten verhindern. Dieses Prinzip der Hervorhebung von Verhaltensmaßgaben, deren Einhaltung eine Erschließung von Handlungsmöglichkeiten eröffnet, prägt die gesamte Fortbildung. Die Herbeiführung der Kenntnis solcher Regeln ist das in der Veranstaltung verfolgte, explizite Ziel. So wird die Regel den Teilnehmenden auch nicht nur erläutert. Sie wird ihnen zudem in die Unterlagen hinein diktiert.

Dozent: *Deshalb achte se da drauf. Schreibe se hier die Regel rein, in den Platz der da freibleibt. Reihenfolge: Erstens Name
Mehrere TN beugen sich über ihre Prüfungsunterlagen.*

Durch die mehrfache Nennung der Regel, schließlich durch die Aufforderung, sie selbst schriftlich zu fixieren, wird darauf hingewirkt, dass sie sich im Gedächtnis der Teilnehmenden einprägt und so auch noch in der antizipierten Zukunft berücksichtigt werden kann. Der Erfolg dieses Unterfangens wird in einem den Lehrgang abschließenden Examen überprüft und anschließend durch die Vergabe eines Zertifikats dokumentiert. Mit dem Zertifikat wird dem betreffenden Teilnehmenden ein ganzes Bündel von lebenslaufrelevantem Wissen bescheinigt. Auch der Erwerb dieses Zertifikats wird als ein Wendepunkt im Lebenslauf erzählt, aus dem sich neue Karrieremöglichkeiten ergeben. Wer sich erkennbar auf das vermittelte Wissen festlegen lässt, gerade dem wird ein beruflicher Aufstieg, dem werden *erweiterte* Möglichkeiten im Lebenslauf versprochen.

Das hier wiederholte aufgeführte Muster des Operierens am Lebenslauf unterscheidet sich deutlich von dem im ersten Fall aufgeführten Muster der reflexiv-öffnenden Bezugnahme auf vergangene Festlegungen. Dort ist es die Auflösung vergangener Festlegungen, durch die neue Möglichkeiten entstehen sollen. Hier ist es die Bindung an *neue* Festlegungen in der Gegenwart, aus der sich andere Zukünfte ergeben.

3. EB/WB als Kommunikation von Öffnung und Schließung im Lebenslauf

Die exemplarische Analyse der beiden Situationen zeitigt konträre Befunde. Die Bezugnahmen auf die Lebensläufe Teilnehmender entsprechen in einer der beobachteten Situationen im Großen und Ganzen dem von Tietgens vorgeschlagenen Modell der Unterstützung reflexiver Selbstbeobachtung. In der anderen Situation weicht das realisierte Muster dagegen erheblich vom Konzept der „Suchbewegungen“ ab. Versteht man Tietgens Modell als einen normativen Ansatz der Bestimmung von EB/WB, so müsste man diese zweite Veranstaltung als eine Situation beschreiben, in der der Anspruch einer besonderen Qualität der Selbstbeobachtung Erwachsener unterboten wird.

Versteht man es dagegen zunächst als einen Versuch der deskriptiven Beschreibung dessen, worin sich EB/WB als ein in besonderer Weise strukturiertes soziales Geschehen auszeichnet, müsste das Modell korrigiert bzw. erweitert werden. Nicht in allen Veranstaltungen der EB/WB geht es offenbar um die Reflexion vergangener lebensgeschichtlicher Festlegungen. Eine solche Erweiterung des Modells ließe sich dann dadurch realisieren, dass man im Vergleich der beiden kontrastierten Szenen nach übergreifenden Gemeinsamkeiten im Lebenslaufbezug fragt. So könnte auf einer abstrakteren Ebene eine allgemeinere Formel der Bestimmung der Spezifik erwachsenenpädagogischer Kommunikation von Lebensläufen entwickelt werden. In dieser allgemeineren Formel wäre Tietgens Bestimmung von EB/WB als eine mögliche Variante ihrer Konkretisierung mit aufgehoben. Auch ein Urteil über die Qualitäten unterschiedlicher Varianten der Konkretisierung von EB/WB wäre weiterhin möglich. Darin würde sich die theoretische Bestimmung von EB/WB aber nicht länger erschöpfen.

Frägt man in dieser Weise nach dem gemeinsamen Schema, das beiden untersuchten Situationen zu Grunde liegt, so lassen sich diese als Varianten einer Operation der kommunikativen Neu-Öffnung von Lebensläufen bestimmen. Diese Öffnung erfolgt in zwei Schritten:

Zunächst wird eine grundlegende Kontingenz der Lebensläufe der Beteiligten wahrnehmbar gemacht. Im Gesprächskreis wird hervorgehoben, dass die Seniorinnen eine bestimmte Erziehung erfahren haben, obwohl sie diese nicht notwendig hätten erfahren müssen. In der Fortbildung wird betont, dass sich die Meister in Zukunft in der einen oder anderen Weise verhalten werden, obwohl sie sich nicht notwendig so verhalten müssten. Die Lebensläufe werden in einer Weise thematisiert, die sie als prinzipiell offen erscheinen lässt. Sie werden damit als moderne Lebensläufe erzählt.

In einem zweiten Schritt werden dann spezifische Bewegungen der Eröffnung neuer Möglichkeiten vorgeführt. Im Gesprächskreis geht es darum, dass sich die Seniorinnen von ihren Festlegungen aus der Vergangenheit befreien und sich um der zukünftigen Möglichkeiten willen dazu entscheiden,

sich von diesen zu lösen. In der Fortbildung sollen sich die zukünftigen Möglichkeiten dadurch erschließen, dass die Meister sich in der Gegenwart auf bestimmte Verhaltensregeln festlegen.

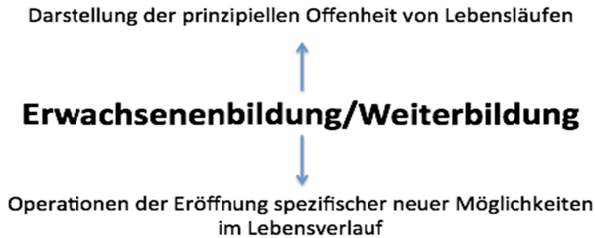


Abb. 8: Offenheit als Voraussetzung der Operation der Öffnung

Die Offenheit von Lebensläufen wird in dieser Operation zugleich als eine Voraussetzung und als eine Aufgabe kommuniziert (vgl. Abb. 8). Ohne die aktualisierte Annahme, dass Lebensläufe prinzipiell kontingent sind, wäre der Vollzug konkreter Bewegungen der Öffnung nicht vorstellbar. Zugleich gewinnt die EB/WB gerade daraus ihre Bedeutsamkeit, dass die in ihr realisierten Bewegungen der Öffnung sich nicht umstandslos von selbst ereignen, sondern sich erst im Zuge des Teilnehmens an Veranstaltungen ergeben. Das Teilnehmen an EB/WB gewinnt dadurch seinen Sinn, dass es sich als ein potentieller Wendepunkt in den Lebenslauf der Teilnehmenden einschreibt und so zur Formung des Lebenslaufs beiträgt. Im Gesprächskreis geschieht die Teilnahme als Bewältigung einer potentiell krisenhaften Gegenwart im Modus der kritischen Reflexion bestehender Festlegungen durch die Vergangenheit. In der Fortbildung geschieht sie als Eröffnung neuer Zukünfte im Modus der gegenwärtigen Festlegung auf konventionalisiertes Wissen. Damit ist in beiden Fällen die Öffnung zugleich mit der Darstellung einer zu erwartenden Schließung verbunden, die es zu verhindern gilt. Öffnungen und Schließungen verweisen insofern wechselseitig aufeinander.

In diesem Wechselverhältnis von Formung und Erneuerung der Kontingenz von Lebensläufen zeigt sich das pädagogische erwachsenenpädagogischer Kommunikation. Das spezifisch *erwachsenenpädagogische* der Adressierung (Dinkelaker 2017) lässt sich im Umgang mit den lebensgeschichtlichen Festlegungen ausmachen, mit denen die Teilnehmenden in die Veranstaltung kommen. Im Gesprächskreis sollen diese sich im Zuge ihrer bewussten Reflexion verflüssigen, so dass neue Zukünfte möglich werden. In der Fortbildung werden sie als das nicht weiter zu behandelnde Fundament aufgerufen, an das neue Festlegungen angelagert werden können, so dass diese dann ihr Potential der Eröffnung neuer Zukünfte entfalten können.

4. Ausblick

Mit dem hier vorgenommenen exemplarischen Fallvergleich konnten zwei Varianten des Lebenslaufbezugs von EB/WB aufgezeigt werden und es konnte ein sie übergreifendes, allgemeineres Muster bestimmt werden, das durch diese Varianten jeweils eine Konkretisierung erfährt. Die situativ zur Aufführung gebrachten nahezu konträren pädagogischen Figuren sind je unterschiedlich im Lebenslauf der Teilnehmenden verortet. Damit verbunden ist auch die Referenz auf je anderen Figuren des Erwachsenen. In der Fortbildung steht die Figur der rationalen Selbstbestimmung im Vordergrund: Aus der Einsicht in die Konsequenzen potentieller Handlungsvarianten soll eine Selbstbeschränkung auf diejenigen Handlungsweisen stattfinden, die zukünftige Spielräume offenhalten. Im Gesprächskreis steht die Figur der biographischen Selbsterkenntnis im Vordergrund: die eigene Gewordenheit wird zum Gegenstand bewusster Wahrnehmung und damit auch zum Ausgangspunkt der Gestaltung der Gegenwart. In diesen Mustern lassen sich durchaus bekannte pädagogische Figuren wiedererkennen, etwa das der Transformation durch kritische Reflexion oder das der Qualifikation durch Wissenserwerb (vgl. Schäffter 2001).

Anhand der exemplarischen Analysen sollte deutlich geworden sein, dass eine solche empirische Rekonstruktion der situativen Lebenslaufbezüge der EB/WB es möglich macht, Varianten der Hervorbringung erwachsenenpädagogischer Kommunikation anhand konkreter Beobachtungen zu beschreiben und darüber hinaus theoretisch zueinander und zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs ins Verhältnis zu setzen. Auch wenn es sich bei den aufgezeigten Mustern der reflexiven Selbstbeobachtung und des qualifikationsbezogenen Wissenserwerbs wohl um zwei der bedeutenderen Varianten handelt, ist allerdings nicht davon auszugehen, dass sich in ihnen bereits die ganze Bandbreite der Lebenslaufbezüge der EB/WB erschöpft. Vielmehr ist zu vermuten, dass sich anhand weiterer empirischer Analysen weitere Varianten und Unterdifferenzierungen beschreiben lassen. Dies hätte wiederum Konsequenzen für die allgemeine, übergreifende Bestimmung von EB/WB als einem Schema der Prozessierung des Verhältnisses von Öffnungen und Schließungen im Lebenslauf. Daraus begründet sich die Notwendigkeit weiterer, systematisch angelegter kontrastierender Untersuchungen.

Literatur

- Dinkelaker, J. (2016a): Aufmerksamkeit als Kategorie einer Empirie pädagogischer Situationen. In: Meseth, W./Dinkelaker, J./Dörner, O./Kunze, K./Neumann, S./Rabenstein, K. (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 110-124.

- Dinkelaker, J. (2016b): Modi des Teilnehmens und Dimensionen des Wissens. Zur performativen Verschränkung unterschiedlicher Formen des Lernens in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 66, H.3, S. 234-247.
- Dinkelaker, J. (2017): Lernen Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kade, J. (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 199-232.
- Kade, J./Nolda, S./Dinkelaker, J./Herrle, M. (2015): Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer.
- Luhmann, N. (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11-29.
- Meseth, W. u. a. (2016): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäffter, O. (2001): Transformationsgesellschaft; Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose, Theoriebeobachtung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 39-68.
- Su, H. (2017): Auf der Seite der Erziehung. Zur rekursiven Form erziehungswissenschaftlicher Bildungstheorie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

„Aber es ist allemal besser, die Qual der Wahl zu haben als nur die Qual“.

Lern- und bildungsbezogene Potenziale von biographischen Gestaltungsentscheidungen

Einleitung

Ildikó von Kürthy (2012: 87), deutsche Schriftstellerin und Autobiographin, stimmt uns mit ihrem im Titel verwendeten Zitat erheiternd optimistisch in Bezug auf den Umgang mit einem typischen Phänomen der modernen Gesellschaft: dem der Entscheidungsnotwendigkeit (Schimank 2005: 11 ff.). Nimmt man die Diagnose über gesellschaftliche Wandlungsprozesse und Individualisierungstendenzen (u. a. Beck/Lau 2004) ernst, so steht es mehr denn je in der Verantwortung des Einzelnen, entscheidungsfähig zu sein, um die potenzierten Optionen in allen Lebensbereichen (u. a. Beck/Bonß/Lau 2004; Böhle/Wehrich 2009) nutzen zu können und dabei handlungsfähig zu bleiben. Dass dies eine Herausforderung darstellt, die eine besondere – auch forschungsbezogene – Aufmerksamkeit verdient, verdeutlicht sich vor dem Hintergrund diffus gewordener Sinnhorizonte (Alheit/Dausien 2006: 432), der Nicht-Existenz eines einheitlichen symbolischen Universums, „[...] das die individuellen Entscheidungen synthetisiert und ordnet“ (ebd.), oder dem Umstand, dass „ein Festhalten an alten Sicherheiten [...] sich letztlich [gar] als Problemverschärfung“ (Schäffter 1999: 9) auswirkt. Neben dem erhöhten Anspruch dieser Zeitdiagnose, der sich für die Individuen in einem Zwang zur „Sinnbasterei“ (Hitzler 1994) äußert, birgt dieses Anforderungsgeflecht aber auch Chancen zur persönlichen Entfaltung, zur Erprobung neuer Wege, zur Gestaltung der eigenen Biographie. Das Individuum als „Agentur eines zwangsläufig selbstorganisierten Lernprozesses, dessen Ergebnis eine unverwechselbar einzigartige, aber durchaus fragile Biographie darstellt“ (Alheit/Dausien 2006: 432), wird zum Zentrum einer biographietheoretischen Forschung, die an der Rekonstruktion individueller Lebensführung in der Moderne interessiert ist.

In diesem Kontext wird der Frage nach der besonderen Relevanz von individuellen, biographischen Gestaltungsentscheidungen als Rahmen für Lern- und Bildungsprozesse nachgegangen (2). Auf Grundlage ausgewählter entscheidungs- sowie lerntheoretischer Grundlagen (3) wird im Folgenden die

Konzeption einer laufenden Studie¹ skizziert (4), aus der im Anschluss fall-exemplarische Ergebnisse präsentiert werden (5). Diese halten wertvolle theoretische wie auch praxisbezogene erwachsenenpädagogische Anschlüsse bereit, die im letzten Kapitel aufgegriffen werden (6).

Entwicklung der Fragestellung

Den Ausgangspunkt der forschungsleitenden Überlegungen bildet die von Vertretern der reflexiven Modernisierung aufgestellte These einer umfassenden Präsenz von ‚Entscheidungszwängen‘, die als „Turbulenzen [...] auf allen Handlungsebenen [zum] Schlüsselproblem für Gegenwart und Zukunft“ (Beck/Bonß/Lau 2004: 15) werden: „Die Anteile der prinzipiellen entscheidungsverschlossenen Lebensmöglichkeiten nehmen ab, und die Anteile der entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden Biographie nehmen zu“ (Beck 1986: 216). Für die Individuen geht dies mit einer erhöhten Selbstverantwortung einher, die – eingedenk mangelnder Orientierungsvorgaben – ganz grundsätzlich die Frage nach dem heutigen Umgang mit Entscheidungssituationen aufwirft. Gleichzeitig bedeutet ein Mehr an Verantwortung nicht automatisch eine allumfassende Planungsautonomie: „Der Rahmen, in dem sich unsere individuelle Biographie entfalten kann, ist also durchaus nicht beliebig weit.“ (Alheit 2003: 11) Wohl aber reichen die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten weit über das hinaus, was tatsächlich realisiert werden kann. Dies ist der Grund, weshalb Peter Alheit, Victor von Weizsäcker zitierend, unserer Biographie ein beträchtliches Potenzial an „ungelebtem Leben“ (2003: 15) bescheinigt.

Übertragen auf das vorliegende Forschungsprojekt, in dessen Mittelpunkt die Untersuchung von Autobiographien steht, wird die Frage danach gestellt, inwiefern eben diese Potenziale in biographisch relevanten Entscheidungssituationen für die Individuen offenbar werden: In welcher Art und Weise kommt es zur Ausprägung von lern- und bildungshaltigen Momenten im Rahmen von Entscheidungsprozessen, die als Potenziale für biographische Gestaltung nutzbar gemacht werden (können)?

In Rede stehen dabei keine Alltagsentscheidungen wie der morgendliche Brotaufstrich, sondern Situationen, die sich unter Einsatz von Reflexivität und Selbstbefragung nachhaltig verändern und für die Akteure – biographisch relevant – mit subjektiv bedeutsamen Konsequenzen verbunden sind. Uwe Schimank (2005: 30) spricht von so genannten Gestaltungsentscheidungen, die in ihrer Reichweite über eine punktuelle Verbesserung der Situation hinausgehen und damit „den Spielraum weiteren Handelns bzw. Entschei-

1 Bei dem Forschungsprojekt handelt es sich um das laufende Dissertationsprojekt der Autorin.

dens, bisweilen weit in die Zukunft hinein [...]“ bestimmen – und damit zu einer Ressource für die aktive Entdeckung und Verarbeitung des Potenzials des bislang „ungelebten Lebens“ insgesamt werden.

Konzeption der Studie

Das Untersuchungsvorhaben ist als biographische Forschungsstudie konzipiert, die sich als qualitative Bildungsforschung „auf individuelle Lern- und Bildungsprozesse [im Rahmen von Entscheidungssituationen, F. H.] bezieht und versucht, den verschlungenen Pfaden biographischer Ordnungsbildung unter den Bedingungen einer sich rasant entwickelnden Moderne [...] zu folgen“ (Marotzki 2006: 113).

Im Anschluss an Krüger und Deppe (2013) handelt es sich bei der Biographieforschung, die das vorliegende Forschungsdesign rahmt, um einen Arbeitsbereich, „der vor allem [...] von einem spezifischen Datenmaterial her begründet ist“ (ebd.: 61). Dieses Datenmaterial sind im vorliegenden Fall zeitgenössische, verschriftlichte und veröffentlichte **Autobiographien** von Schriftstellern, deren Darstellung ihrer Lebensführung sich im Kontext westlicher Gesellschaften abspielt. Als Autobiographie gilt ein „rückblickender Bericht in Prosa, den eine wirkliche Person über ihr eigenes Dasein erstellt“ (Lejeune 1989: 215). Lejeune spricht diesbezüglich von einem „Autobiographischen Pakt“, der unausgesprochen zwischen Lesenden und Autor/inn/en besteht. Aus diesem Grund beschränkt sich die vorliegende Auswahl ausschließlich auf Werke, die von Schriftstellern verfasst wurden. Damit wird an Schulze (2002: 137) angeschlossen, der „schriftliche autobiographische Aufzeichnungen, insbesondere die reflektierten Aufzeichnungen von begabten Schriftstellerinnen und Schriftstellern [...] in besonderer Weise als geeignet ansieht, um Einsichten in die Tiefenstrukturen von Lebenserfahrungen und biographischen Prozessen zu bekommen.“ Trotz der unbestreitbaren Exklusivität ihrer Lebensbedingungen und -verläufe sind sie „in der Genauigkeit und Intensität der Selbstbeobachtung von universeller Bedeutung [und, F.H.] schaffen in der reflektierten Darstellung bedeutsamer Erinnerungen konkrete Vorlagen und Vorbilder für die wissenschaftliche Analyse.“ (ebd.)

Den behandelten autobiographischen Werken der Autoren und Autorinnen² ist gemein, dass sie nicht ihr gesamtes bisheriges Dasein bis zum Status quo beschreiben, sondern ihre Lebensgeschichte um einen zeitlich begrenzten

2 Unter anderem von Charlotte Link (2016, Sechs Jahre), Hanns-Josef Ortheil (2001, Lo und Lu. Roman eines Vaters), Hape Kerkeling (2006, Ich bin dann mal weg. Meine Reise auf dem Jakobsweg), Ildikó von Kürthy (2012, Unter dem Herzen. Ansichten einer neugeborenen Mutter) und Petra Hartlieb (2015, Meine wundervolle Buchhandlung).

Ausschnitt herum erzählen. Dieser Ausschnitt stellt einen für die Schreibenden bedeutsamen und besonders reflektierten Zeitraum dar, in dessen Verlauf i. S. biographischer Gestaltungsrelevanz viele lebenslauf-wegweisende Entscheidungen stattgefunden haben.

In methodologischer Hinsicht liegt dem Untersuchungsdesign die Logik der Grounded Theory zugrunde. Sie ist insbesondere geeignet für die Bearbeitung der vorliegenden Thematik, als dass die Leitlinien des forschungsmethodischen Vorgehens zuvorderst für handlungstheoretische Fragestellungen entwickelt wurden, bzw. für diejenigen Fragen, die sich für Verhaltens- und Handlungsperspektiven von Individuen interessieren (Strauß/Corbin 1996). Mit der konkreten Frage nach Entscheidungsprozessen, denen, wie das folgende Kapitel zeigen wird, eine handlungstheoretische Fundierung zugrunde liegt, bezieht sich die in Rede stehende Forschungsarbeit auf die Bearbeitung von Handlungs- und Prozessphänomenen (ebd. 1996: 23 f.), die biographische Perspektiven in den Mittelpunkt stellen.

Im Sinne einer „geplanten Flexibilität“ (Alheit 1999: 7) wurde sich dem Forschungsvorhaben mit der Lektüre bestehender entscheidungs- und bildungstheoretischer Arbeiten genähert, um diese als „hypothetische Vorannahmen“ in den Erkenntnisprozess einfließen zu lassen. Mit einer prozessbegleitenden Offenheit und Flexibilität in Bezug auf die nachfolgend skizzierten theoretischen Grundlagen, deren Anreicherung und Erweiterung um aus den Daten gewonnene Erkenntnisse erfolgt, entspricht dies einem abduktiven Vorgehen, was die Entdeckung der insgesamt acht unterschiedlichen Entscheidungsmuster als „diffus teleologisch“ (Alheit 1999: 9) ausweist.

Entscheidungs- und lerntheoretische Grundlagen der Untersuchung

Die vorgenommenen theoretischen Aufarbeitungen verstehen sich nach dem zugrundeliegenden methodologischen Design der Grounded Theory als heuristische Vorannahmen im Sinne so genannter „sensibilisierender Konzepte“ (Alheit 1999: 9, nach Glaser und Strauß; siehe Kapitel zur Konzeption der Studie). Eine „theoretische Sensibilität“ in Bezug auf entscheidungs- und bildungstheoretische Grundannahmen, wie sie im Folgenden aufgezeigt werden, lässt es zu, „ein neues Gegenstandsfeld zumindest [zu] erschließen“ und als „gezielt erhobenes Kontextwissen über das Feld auch geeignete Theoriebezüge“ (ebd.) bereitzuhalten.

Sowohl das nachfolgend überblicksartig skizzierte handlungstheoretische Modell von Clemens Kroneberg (2011) wie auch das Bildungsverständnis von Winfried Marotzki (1990) fungieren damit als heuristische Orientierungsgeber, mit deren Hilfe sich dem Forschungsanliegen genähert wurde. In der kontinuierlichen Konfrontation dieser theoretischen Vorannahmen mit-

einander und mit dem Datenmaterial (Alheit 1999: 8) haben sich wechselseitige anreichernde Bezüge für die schlussendliche Herausarbeitung der unterschiedlichen Entscheidungsmuster finden lassen (siehe Kapitel exemplarische Ergebnisse).

Strukturelle Abläufe von Prozessen der Entscheidungen

Da es in der Pädagogik selbst noch keine eigenständige Forschungstradition zum Entscheidungshandeln gibt³, wurden zunächst soziologische Ansätze herangezogen, die in der Tradition der „Rational Choice“-Logik stehen – nach Dausien (2014: 43) der wohl prominenteste Entscheidungstheorieansatz, der in der Bildungsforschung rezipiert wird⁴. Grundlegend wird von einem eher freien als determinierten Entscheidungsverhalten ausgegangen wie auch von einem eher teleologischen, also zwecksetzenden Handeln der Individuen. Diese Einsichten decken sich sowohl mit den modernisierungstheoretischen sowie den biographietheoretischen Postulaten, die individuelles Handeln thematisieren: „Individuen [sind] zunehmend gezwungen, aber [haben] auch die Freiheit, ihre eigene Biographie zu entwerfen, zu leben und zu verantworten“ (Dausien 2014: 45). Dass im realen menschlichen Handeln und Entscheiden die rationalen Maximen von Nutzenerwartungen nicht eingehalten werden können, steht heutzutage nicht mehr zur Diskussion und gilt als übergreifend geteilte Einsicht unter den Entscheidungstheoretikern. So spricht stellvertretend der Soziologe Clemens Kroneberg (2011) von einer Entscheidung – auch in der Rational Choice Tradition – dann, wenn es sich um eine *reflexiv-kalkulierende (nicht rationale) Wahl* einer Alternative handelt.

Im Sinne seines Verständnisses einer Entscheidung als einer spezifischen Form des Handelns verläuft der Prozess über drei Stufen. Eine Handlung beginnt mit der Definition der Situation; wird gefolgt von der Auswahl eines mentalen Modells des Handelns innerhalb einer definierten Situation (mit Kroneberg (2011: 121) fortfolgend bezeichnet als Handlungsprogramm) und endet mit der Wahl einer Handlung. Jedem dieser Schritte (Situationsdefini-

3 Zwar wurde mit dem Werk von Miethe, Ecarius und Tervooren 2014 ein spezifisches Feld der Entscheidungen, das der Bildungsentscheidungen, zugänglich gemacht. Aber selbst jene (Bildungsentscheidungen) sind mit den Worten von Ecarius im gleichen Band „vergleichsweise wenig untersucht worden“ und wenn, dann zumeist „in unterschiedlichen Lebensalters- und bezogen auf Übergänge unterschiedlichster Bildungsinstitutionen, Deutungen und Interpretationen von Bildungsentscheidungen [...]“ (ebd.)

4 Gleichwohl beanspruchen auch kritische Stimmen in der Erziehungswissenschaft zur Überschätzung der Freiheitsgrade und Autonomie – vor allem bei Bildungsentscheidungen – ihren Stellenwert (vgl. Miethe/Dierckx 2014), deren Rolle im Rahmen der Dissertation ausführlich diskutiert wird.

tion, Handlungsprogramm und Handlung) ist die so genannte Modus-Selektion vorgeschaltet, mittels derer bestimmt wird, ob eine Situation unhinterfragt, spontan und ohne Reflexionsaufwand (automatisch spontan, also im as-Modus,) bewältigt werden kann oder ob es eines intensiveren Nachdenkens bedarf – nämlich reflexiv-kalkulierend (rc-Modus). Sofern sich mit einer der drei Ebenen reflexiv-kalkulierend beschäftigt wird, d. h. ein bewusstes Nachdenken und Überprüfen verschiedener Möglichkeiten (der Situationsdeutung, der Handlungsprogramme oder der Handlungen) erfolgt, kann mit Kroneberg von einer Entscheidung gesprochen werden (ebd.: 123). D. h., die Entscheidung kann sich auf jede der drei Ebenen beziehen.

Mit diesem prozesshaften Verständnis einer Entscheidung war es im vorliegenden Datenmaterial möglich, genau zu sagen, *was* im Rahmen eines Entscheidungsprozesses entschieden wird und sich durch die „reflexiv kalkulierende“ Bearbeitung der jeweiligen Ebene verändert: die Definition und Deutung einer bestimmten Situation *oder* die Wahl eines Handlungsprogramms *oder* die tatsächliche Ausführung einer Handlung.

Relevanz der Lern- und Bildungsprozesse

Die Relevanz von Lern- und Bildungsprozessen im Rahmen der Entscheidungen konnte im weiteren Analyseverlauf mit einem transformatorischen Bildungsverständnis herausgearbeitet werden, wie es federführend von Winfried Marotzki (1990) konzipiert und – für das vorliegende Forschungsinteresse anschlussfähig – durch Heide von Felden (2014; 2016) aufgegriffen wurde. Eine zentrale Aussage liegt in der Annahme eines „qualitativen Sprungs“ von Bildungsprozessen gegenüber Lernprozessen, der sich in einer solchen „Veränderung der Selbst- und Weltreferenzen [äußert], die eine Flexibilitätssteigerung erbringe. Das heißt, das Ansteigen der Komplexität der Reflexionsmuster beinhalte reichhaltigere Optionen, Wirklichkeit interpretieren zu können.“ (von Felden 2016: 94 f.)

Insbesondere ist es für den eingenommenen Fokus relevant, dass bei der hier vorgenommenen Unterscheidung von Lernen und Bildung strukturelle Veränderungen im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen (Marotzki 1990: 32, 42).

„Damit wäre ein konkreter Unterscheidungspunkt zwischen Lernen und Bildung möglich: Lernen vollziehe sich im Rahmen eines Horizontes [...]. Bildung hingegen sei eine Transformation von einem Horizontrahmen zu einem anderen. [...] Das Interessante an einer solchen Konzeption ist, dass Lernen strukturell bereits als Veränderung im Sinne eines Umlernens erster und zweiter Ordnung konzipiert werden kann und dass transformatorische Bildungsprozesse ebenfalls strukturell Veränderung bzw. Wandel bedeuten, aber diese grundlegende Veränderung sich auch

auf die Horizontrahmen bezieht. Damit läge der Unterschied in der Struktur der Veränderung.“ (von Felden 2014: 79)

Die zentrale Rolle von Veränderungen ermöglicht es, den im Zuge von Entscheidungen auftretenden Veränderungen nachzuspüren und sie zielführend als Lern- und Bildungsprozesse sichtbar zu machen.

Erleichtert wird dieses Vorhaben durch die ähnliche Strukturlogik, die den Prozessen des Entscheidens und Lernens, im hier verwendeten Verständnis, zugrunde liegt. Für die bedeutungsgleichen Kategorien der ‚Situationsdefinition‘ (Kroneberg) und ‚Rahmen‘ (Marotzki) rekurren beide Autoren auf Gregory Batesons Begriff der Interpunktionsweise, der darunter „einen bestimmten Modus der Erfahrungsstrukturierung [versteht], eine bestimmte Art, Wirklichkeit wahrzunehmen und Erfahrungen zu verarbeiten (Bateson 1942: 224, zit. nach Marotzki 1990: 33).⁵ Diese „spezifische[n] Konstruktionsprinzipien einer Weltaufordnung“ (Marotzki 1990: 40) bieten sowohl im Handlungsmodell bei Kroneberg wie auch im Lernebenenmodell bei Marotzki den entsprechenden Rahmen für die zur Verfügung stehenden Auswahlmengen in Form von Reaktionen bzw. Lösungen bei Marotzki (1990: 38 ff.) und den Handlungen bei Kroneberg (2011: 140).

Mit Blick auf die Logik von Entscheidungsprozessen können also jene Lern- und Bildungsprozesse im hier skizzierten Verständnis genau diejenigen Selektionen näher charakterisieren, die entweder auf der *Ebene der Handlungen* ablaufen: Bei Marotzki ist dies das Lernen i. S. der Korrektur oder Erweiterung verfügbarer Handlungsalternativen (ebd.: 35 ff.). Oder sie finden auf der *Ebene der Situationsdefinition* statt: Bei Marotzki ist dies die Korrektur oder Erweiterung der verfügbaren Rahmen i. S. einer Veränderung der Welt- und Selbstverhältnisse (ebd.: 37 ff.). Somit wird es möglich, den Akt der Selektion im Entscheiden im Weiteren als Lernen oder Bildung im Sinne Marotzkis zu rekonstruieren und schlussendlich typische, biographisch relevante ‚lernhaltige Entscheidungsmuster‘ herauszustellen. Die Anwendung dieses heuristischen Analyserahmens soll zielführend an einem der identifizierten Entscheidungsmuster aus den Autobiografien deutlich gemacht werden, unter den Leitfragen: Was verändert sich wie und wodurch im Rahmen des Entscheidungsprozesses und kann damit als Lern- oder Bildungsprozess charakterisiert werden?

Im folgenden Kapitel werden aktuelle Ergebnisse präsentiert, die „durch das Zusammentreffen des „sensibilisierenden Konzeptes“ mit den erhobenen

5 „Es ist nützlich, diese Kategorien, mit deren Hilfe Akteure Situationen definieren, als *Frames*, also als Rahmen, zu bezeichnen (Bateson 1996)“ (Kroneberg 2011: 69) vs. „Eine Interpunktionsweise von Erfahrung [...] bilde dann für eine gewisse Zeit einen Rahmen [...], innerhalb dessen ... dann Lernprozesse stattfinden.“ (Marotzki 1990: 33).

Daten“ (Alheit 1999: 14) herausgearbeitet wurden und damit den Stand des laufenden Kodierprozesses widerspiegeln.

Exemplarische Ergebnisse anhand eines Fallbeispiels

Die hier vorgenommene Untersuchung bildungsbiographischer Prozesse im Rahmen von individuellen Gestaltungsentscheidungen differenziert den in den 1980er Jahren vorherrschenden Grundtenor in der Erwachsenenbildungswissenschaft, der menschliches Handeln als überwiegend „diffus zielgerichtet“ begreift (Kade 1985/Tietgens 1986, zit. Nach Benedetti/Kade 2012: 257).⁶ Die Bildungsbedeutung der Handlungen werde „nicht in Form einer eng geschlossenen, intentional übergreifend integrierten Handlungskette sichtbar“ und „nur im Rückblick [zeige] sich, welche biographischen Veränderungen durch die einzelnen Handlungen bewirkt wurden“ (ebd.). Die vorläufige Analyse von Entscheidungssituationen aus drei Autobiographien lässt auf das Vorhandensein von mindestens 8 unterschiedlichen Entscheidungsmustern⁷ schließen, die sich u. a. hinsichtlich ihres strukturellen Ablaufs ihrer Bearbeitung, ihrer Intentionalität und Zielgerichtetheit sowie ihrer biographischen Gestaltungsrelevanz aus abgelaufenen Lern- und Bildungsprozessen⁸ differenzieren. Neben der Bestätigung von Entscheidungshandlungen, deren ursprüngliche Zielsetzungen sich tatsächlich im Laufe des Prozesses verändern oder gar erst entstanden, konnten darüber hinaus aber auch bewusst intentionierte und zielgerichtete Entscheidungsprozesse herausgearbeitet werden, wie das Fallbeispiel zeigt. Der grundlegende Ablauf des Entscheidungsmusters als vorläufiges Ergebnis des axialen Kodierprozesses wird zunächst strukturell visualisiert und anschließend anhand eines ausgewählten Fallbeispiels nachgezeichnet.

Einsichtsbezogene Entwicklungsentscheidung auf Handlungsebene

Die in diesem Muster angesprochene Entwicklung, die in ihrer Gesamtheit als Lernprozess rekonstruiert werden kann, erfolgt über mehrere Entscheidungsphasen auf der Handlungsebene. Die Konstruktion der Weltaufordnung – die Situationsdefinition – ist über den gesamten Entscheidungsprozess hinweg stabil und verbindet sich in der Regel mit einer situationsspezifischen Zieldefi-

6 Relativierung erfuhr das Theorem diffuser Zielgerichtetheit über die Jahre u.a. von Ortfried Schäffter (2001) oder Alheit/Rheinländer/Watermann (2008).

7 Aus Kapazitätsgründen kann nur eines der insgesamt acht Muster fall exemplarisch vorgestellt werden.

8 Abduktiv gewonnene Kategorien im Zuge des axialen Kodierens.

nition (vgl. Kroneberg 2011: 83). Für die Lösung eines aktuellen Problems wird in Folge der Deutung der Situation ein Handlungsprogramm aktiviert, welches „nicht nur Handlungswissen umfasst, sondern i. d. R. um entsprechende Ziele herum organisiert ist, bzw. eine motivationale Bindung aufweist (Kroneberg 2011: 122). Dabei handelt es sich (in diesem Muster) allerdings nicht um einen „eigenständigen empirischen Vorgang“ (ebd.: 139), d. h. eine bewusste Selektion des Handlungsprogramms. Nach der erfolgten Situationsdefinition wird sich sofort der reflektierten Handlungsselektion gewidmet.

Die notwendige Wahl einer vom bisherigen Verhalten abweichenden Handlung ergibt sich daraus, dass die dem Handlungsprogramm entsprechende, automatische Handlung der mit einem Ziel verbundenen Situationsdefinition nicht mehr entspricht und damit der subjektiv erwartete Nutzen nicht mehr erfüllt wird. Es werden von der entscheidungshandelnden Person infolge dieser Einsicht Alternativen in Betracht gezogen, die sich hinsichtlich ihrer Konsequenz unterscheiden (ebd.: 140). Das bezeichnende Merkmal einer einsichtsbezogenen Entwicklung fußt auf der identifizierten Struktur dieses Entscheidungsmusters der immer wiederkehrenden Wahl einer neuen Handlungsalternative im Sinne des subjektiven Nutzens. Ausgangspunkt für jede neue Entscheidungsphase bildet stets aufs Neue die Erkenntnis des nach wie vor bestehenden Verbesserungspotenzials der Situation.

An Petra Hartliebs Versuch, in ihrer neuen Bücherei Platz für neue Ware zu schaffen, soll dieser Prozess illustriert werden⁹:

Seite 56

„Und wir versuchen alles, was man eventuell brauchen könnte, vorrätig zu haben, denn wir wollen die Besten sein [...]. Das bedarf einiger Fantasie [...]. Es ist und bleibt ein kleiner Raum, auf dem wir große Buchhandlung spielen, und die Lösung sieht so aus, dass jeder Verkaufspsychologe uns als Negativbeispiel in seinem Seminar anführen würde: **Nach oben**“ (56)

Seite 88

„Die Vertreter der Verlage ... verkaufen uns Bücher, was das Zeug hält. Und wir ... [L]assen uns immer wieder begeistern von neuen Geschichten.... Dabei vergessen wir immer wieder, dass unsere Buchhandlung nur vierzig Quadratmeter hat, und wenn dann ein paar Wochen später die angekündigte Ware kommt, verzweifeln wir, weil wir nicht wissen, wo wir sie unterbringen sollen. **In jedem Mauselloch** steckt ein Buch, und weil es im Buchhandel ja nach wie vor einen sogenannten Naturalrabatt gibt, ist es sinnvoll, Titel, von denen wir wissen, dass wir sie in großen Mengen verkaufen, auch große Stückzahlen einzukaufen. ... Das bedeutet, dass **unser Esszimmer** ab Mitte Oktober zum Warenlager wird.“

9 Hartlieb, P. (2014): Meine wundervolle Buchhandlung. Köln: DuMont.

Seite 90

„Inzwischen haben wir sogar die **Bodenhaltung** für Bücher eingeführt ... Noch finden die Leute das charmant und kommen zu uns ... aber irgendwann, vielleicht schon bald, wird das kippen, dann ist es schmutzige, eng und unsexy bei uns...“

Seite 103

„Der **Umbau** bietet die Möglichkeit, ein paar von unseren absurden Ecken aufzulösen und so etwas wie richtige »Abteilungen« zu schaffen.“

Die zielverbundene Situationsdefinition ist im Fallbeispiel die der effektiven Raumnutzung für die Bücher. Gemeinhin würden Bücher in einer Bibliothek in Regalen aufbewahrt; wie das Beispiel zeigt, genügt diese Alternative dem Ziel, die Bücher unterzubringen, nun nicht mehr. Die Handlungsalternative „nach oben“ verspricht in seiner Konsequenz zunächst, das vorhandene Lagerungsproblem zu lösen. Da auch diese Lösung nur für eine begrenzte Zeit der subjektiven Nutzenerwartung entspricht, wiederholt sich die Entscheidung für immer wieder neue Handlungsalternativen der Buchunterbringung mehrfach: „in jedes Mauseloch“, „ins Esszimmer“, „auf den Boden“; bis schlussendlich die Entscheidung fällt, einen Umbau in Form der Vergrößerung der Nutzungsfläche vorzunehmen, was „alle Beteiligten entspannt.“

Bildungssprachlich gewendet findet sich in diesem Entscheidungsmuster ein Lernprozess, „der durch klassische Verhaltensänderung charakterisiert“ (Marotzki 1990: 35) ist. Zwischen zwei bzw. mehreren Zeitpunkten „verändert sich, bei gleicher Reizeinheit [Konfrontation mit großer Menge an Büchern, F. H.], die Reaktion von R1 zu R2.“ (ebd.) Innerhalb des bestehenden Rahmens werden so die zur Verfügung stehenden Handlungsalternativen korrigiert. Die Entwicklung im Rahmen dieses Entscheidungsmusters charakterisiert sich entsprechend über einen Lernprozess, in dessen Folge sich die zur Auswahl stehenden Reaktionsmöglichkeiten stets erweitern und vor dem Hintergrund gemachter Erfahrungen und resultierender Einsichten bewertet werden können.

Hierin liegt auch das biographisch relevante Gestaltungspotenzial dieses Entscheidungsmusters. Für den Akteur/die Akteurin können zum einen Lernprozesse, die zum Zeitpunkt ihres Ablaufens nicht zum intendierten Selbstzweck erfolgten, retrospektiv als solche sichtbar und damit anschlussfähig für folgende Lern- oder Entscheidungsnotwendigkeiten gemacht werden. Zum anderen ist es prospektiv möglich, in Kontexten, in denen eine Strukturanalogie vorliegt (Marotzki 1990: 37), auf die im Rahmen dieses Entscheidungsprozesses ausgebildeten unterschiedlichen Reaktionsmöglichkeiten reflexiv zurückzugreifen. Dies bildet die Grundlage für weitere Bewertungen, Einsichten und Verbesserungen, die ohne die vorangegangenen bewusst getroffenen Entscheidungen nicht möglich gewesen wären. Als biographisch

bedeutsame Gestaltungsentscheidung liegt das Potenzial in diesem Muster in der Entwicklungsfähigkeit auf Handlungsebene; hier z. B. im Kontext berufsbezogener Optimierungsstrategien der Lagerung bzw. kundenorientierten Ausgestaltung des Verkaufsraumes.

Zusammengefasst ist Lernen hier die Veränderung i. S. der Korrektur (WIE) verfügbarer Handlungen (WAS) durch die je anschließend reflektierte und bewertete Einsicht des Nicht-Entsprechens der subjektiven Nutzenerwartung (WODURCH).

Relevanz für Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung

Anhand des erstellten und hier in Auszügen skizzierten Analyseinstruments ist es möglich, über die Identifikation von Entscheidungsmustern sowohl Potenziale für zu initiiierende Lern- und Bildungsprozesse zu nutzen als auch bereits abgelaufene Lernprozesse im Rahmen der Entscheidungen retrospektiv als solche sichtbar zu machen. Jedes Muster für sich erlaubt es zu benennen, ob die Entscheidungen zur Stabilisierung, zur Korrektur oder Erweiterung bereits erprobter Handlungen, Handlungsprogramme oder Situationsdeutungen und damit zur Transformation aktueller Welt- und Selbstverhältnisse führen (können). Das anhand des Fallbeispiels aufgezeigte Lernpotenzial geht über eine Erweiterung der Handlungsverfügung nicht hinaus. In anderen Entscheidungsmustern kommt es dem gegenüber zu weit umfassenderen Bildungsprozessen, die hinsichtlich ihrer Gestaltungsrelevanz als nun genutztes oder nutzbares Potenzial für ein bislang ungelebtes Leben zum Einsatz kommen (können). Vor allem in Bezug auf Beratungssituationen oder Lehr-Lern-Settings unter dem Einsatz biographischer Methoden – hier ganz besonders der Arbeit mit oder an autobiografischen Daten – der Bildungsarbeit sind diese Erkenntnisse anschlussfähig für eine am Individuum orientierte Erwachsenenbildungsarbeit.

Im Rückbezug auf die in der Einleitung verwiesene Zweiseitigkeit der „Medaille Entscheidung“ kann mit den vorliegenden Forschungsergebnissen die quantitative Präsenz von Entscheidungsnotwendigkeiten zwar bestätigt werden (die Menschen *müssen entscheiden*). Der Unkenruf der „Qual der Wahl“, der in Richtung umfassender Unsicherheit, Überforderung (u. a. Böhle/Wehrich 2009) und Orientierungslosigkeit aufgrund konstatiertter Entscheidungszwänge (Beck/Bonß/Lau 2004) verweist, wird hingegen aufgefangen und differenziert durch die identifizierten lern- und bildungshaltigen Prozesse, die im Rahmen vorgenommener Entscheidungshandlungen rekonstruiert werden konnten. Ganz deutlich ergibt sich ein Bild von Individuen, die im doppelten Sinne der Wortbedeutung *entscheiden können*: Sie haben die Freiheit und nehmen sie wahr; und sie sind in der Lage, reflexiv-kalkulier-

rende, biographisch gestaltungsrelevante Entscheidungsprozesse zu vollziehen und darüber ihr Selbst- und Weltverhältnis aktiv zu gestalten.

Literatur

- Alheit, Peter (1999): Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen, S. 1-19.
- Alheit, P. (2003): „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 78, S. 7-22.
- Alheit, P./Dausien, B. (2006): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 431-358.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Beck, U./Lau, C. (Hrsg.) (2004): Entgrenzung und Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang/Lau, Christoph (2004): Entgrenzung erzwingt Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? In: Beck, U./Lau, C. (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 13-62.
- Benedetti, Sascha/Kade, Jochen (2012): Biografieforschung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 250-262.
- Böhle, Fritz/Wehrich, Margit (Hrsg.) (2009): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dausien, Bettina (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Miethe, I./Ecarus, J./Tervooren, A. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Opladen: Barbara Budrich, S. 39-64.
- Hitzler, R. (1994): Sinnbasteln. Zur subjektiven Aneignung von Lebensstilen. In: Mörrth, I./Fröhlich, G. (Hrsg.): Das symbolische Kapital der Lebensstile. Frankfurt/Main, S. 75-92.
- Kroneberg, Clemens (2011): Die Erklärung sozialen Handelns. Grundlagen und Anwendung einer integrativen Theorie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krüger, H.-H./Deppe, U. (2013): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 61-72.
- Lejeune, Philippe (1989): Der autobiographische Pakt. In: Niggli, Günter (Hrsg.): Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung. Darmstadt, S. 214-257 (in französischer Sprache zuerst 1973).
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Bio-

- graphieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59-70.
- Miethe, Ingrid/Dierckx, H. (2014): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In: Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2014): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Opladen: Barbara Budrich, S. 19-38.
- Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2014): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Opladen: Barbara Budrich.
- Schäffter, Ortfried (1999): Lernen in der Transformationsgesellschaft – Vier Modelle struktureller Transformation. In: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hrsg.): Info-Dienst, Heft 1, S. 3-10.
- Schimank, Uwe (2005): Die Entscheidungsgesellschaft. Komplexität und Rationalität der Moderne. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulze, Theodor. (2002): Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Wigger, L. u. a. (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. 1. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 129-146.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Von Felden, Heide (2014): Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen. In: von Felden, H./Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-84.
- Von Felden, Heide (2016): Zum Verhältnis von Bildungstheorie und bildungsbiographischer empirischer Forschung. In: Verständig, D./Holze, J./Biermann, R. (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 89-106.
- Von Kürthy, Ildiko (2012): Unter dem Herzen. Ansichten einer neugeborenen Mutter. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Teil V

Berufsbiografien, Beratung und Lernen

Biografie und Beratung – Zum Zusammenhang von Biografie, Berufsverlauf, Persönlichkeit und Beratungshandeln

Überblick

Der Beitrag richtet seinen Blick auf die Mikro-Ebene des erwachsenenpädagogischen Beratungshandelns. Das Forschungsinteresse konzentriert sich auf die Person der Beratenden¹ vor dem Hintergrund, ob und inwieweit die Persönlichkeit der Tätigen und deren biografischen Erfahrungen Einfluss nehmen auf ihr professionelles Handeln. Ausgangspunkt der Untersuchung bildet die Annahme, dass die Persönlichkeit der Beratenden, ihrerseits beeinflusst durch deren Biografie, wesentlichen Einfluss auf das professionelle Vorgehen ausübt. Es wird der Frage nachgegangen, welche bewussten und womöglich unbewussten Handlungsmuster sich als Teil der (Berater-)Persönlichkeit identifizieren lassen, die ihrerseits konkrete biografische Bezüge aufweisen. Die vorzustellenden Daten sind Teil eines größeren Forschungsprojektes, das sich Zertifikatsstudiengängen zur Beratung in der Erwachsenenbildung sowie einem akkreditierten Masterstudiengang „Beratung in Weiterbildung, Bildung und Beruf“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster widmet.

Forschungsstand, Fragestellung und Ziel

Professionelle Beratung weist Leerstellen einer biografie- und professionsbezogenen Forschung auf (vgl. Nittel/Seltrecht 2016: 146 f.). Die Forschungslage zum Zusammenhang von Biografie, Persönlichkeit und erwachsenenpädagogischem Beratungshandeln ist in seiner jetzigen Form unzureichend. Zwar existieren Studien, die biografische Erfahrungen und Persönlichkeitsmerkmale marginal als Faktoren professionellen Handelns und eigener Rollenzuschreibung operationalisieren (vgl. Grimm 2007; Hartig 2008). Eine dezidierte qualitative Hinwendung zu (Berater-)Persönlichkeit, subjektiven Handlungslogiken und biografischen Rahmungen von Professionellen im Feld steht indes aus (vgl. auch Tiefel 2004).

1 Im Folgenden ist die Rede von Beratenden und Ratsuchenden, wobei stets alle Geschlechter gleich angesprochen sind.

Fokussiert wird der Bedeutungsgehalt und Zusammenhang von Biografie, Berufsverlauf und Persönlichkeit zum beraterischen Agieren. Der Beitrag expliziert subjekt- bzw. biografieorientierte Lernprozesse der Beratenden und setzt diese in ein Verhältnis zur (Berater-)Persönlichkeit. Die forschungsleitenden Fragen lauten: Lassen sich bei den Beratenden subjekttheoretische Handlungsmotive identifizieren, die sich konkret auch im Beratungshandeln manifestieren? In welchem Verhältnis stehen diese Motive zur eigenen Biografie und lassen sie sich womöglich auch als bewusste oder gar unbewusste Teile der eigenen (Berater-)Persönlichkeit markieren?

Es soll aufgezeigt werden, inwieweit die Biografie und der Berufsverlauf eine (Berater-)Persönlichkeit konstituieren, die entscheidenden Bestandteil einer professionellen Beratung darstellt und großen Einfluss auf das beraterische Handeln ausübt. Vorläufige empirische Ergebnisse über mögliche Rückschlüsse zur Interdependenz dieser Elemente werden vorgestellt. Sie liefern erste Hinweise zum Erkenntnisinteresse, welche jedoch einer tieferen Auswertung unter Hinzuziehung weiterer methodischer Zugriffe bedürfen.

Theoretischer Hintergrund

Beraterisches Handeln

Beratung spielt im gesamten pädagogischen Tätigkeitsspektrum eine immer größer werdende Rolle (vgl. Sauer-Schiffer 2010b: 114). Personenbezogene Beratung zielt allgemein auf eine „Hilfe zur Selbsthilfe“ ab und stellt eine das Individuum unterstützende Dienstleistung dar, die den Ratsuchenden dazu befähigen soll, eigenständig Ziele zu erreichen und Anliegen zu bewältigen (vgl. Sauer-Schiffer 2004a: 42). Handlungstheoretisch wird professionelles, beraterisches Agieren relativ eindeutig deklariert; fachliches Wissen (Kontextwissen), gepaart mit beraterischem Können (methodisches Wissen) und bedingt durch eine reflexive (Berater-)Persönlichkeit, ermöglicht ein professionell geleitetes Handeln (vgl. Sauer-Schiffer 2010b: 112). Die Ebene des fachlichen Wissens (Kontextwissen) umfasst ein *handlungsfeldspezifisches Fach- bzw. Faktenwissen* über das jeweilige Feld der Beratung. Innerhalb dieses Kontextes werden bestimmende Faktoren und Voraussetzungen berücksichtigt und das individuelle Anliegen der Ratsuchenden wird verortet (etwa zu den Themen Lernen, Weiterbildung, Beruf u. a.m.). Die zweite Ebene, die des beraterischen Könnens (methodisches Wissen), umfasst Theorien und Methoden, die den Beratenden befähigen, in einem professionellen Verständnis zu agieren. Dieses *Beratungs- und Interaktionswissen* ermöglicht eine zielgerichtete, handlungstheoretisch geleitete Kommunikation und Interaktion mit der Eröffnung von Reflexionsmöglichkeiten. Diese „Doppelverortung von Beratung“ (Engel et al. 2007: 35) muss ergänzt werden durch das

Konstrukt einer *reflexiven (Berater-)Persönlichkeit*, um dem Anspruch einer professionellen Beratung gerecht zu werden (vgl. Sauer-Schiffer 2004b: 284).

Professionelle Beratung

Professionalität im beraterischen Handeln wird gefasst als Fähigkeit der Beratenden, methodisches, fachliches bzw. theoretisches und praktisches (Handlungs-)Wissen in situativer, reflektierter Weise in den Beratungsprozess einfließen zu lassen. Professionelles Handeln schließt auch ein, Forschungsbefunde und praktisches (Erfahrungs-)Wissen zu reflektieren und in das Handeln zu integrieren. Weitere Erklärungsmodelle betonen den Bedeutungsgehalt der Persönlichkeit der Beratenden für den Beratungsprozess (vgl. Sauer-Schiffer 2010a: 36). „Effektive“ Beratende geben den Ratsuchenden ein positives Modell zur Hand, indem sie selbst an ihrer eigenen (Persönlichkeits-)Entfaltung interessiert sind (vgl. Nystul 2013: 13 f.). Der Fähigkeit der Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen, das Handeln prägenden Erfahrungen kommt ein besonderer Stellenwert zu; nur durch diese können Beratende professionelle Distanz zur Situation, den Ratsuchenden und deren Anliegen einnehmen, was einschließt, persönliche Wertungen aus dem Beratungsprozess fernzuhalten (vgl. Sauer-Schiffer 2004b: 286). Individuelle Verhaltensdispositionen der Beratenden beeinflussen letztlich auch deren Handlung, wodurch die Reflexion und Annahme dieser verhaltensdeterminierenden Muster, in Form von Erfahrungen und Vorstellungen, der eigenen (beraterischen) Haltung und der eigenen (Berater-)Persönlichkeit, einen hohen Stellenwert bezogen auf die Professionalität und Professionalisierung von Beratung mit sich bringt (vgl. Tiefel 2004: 271).

(Berater-)Persönlichkeit

Persönlichkeit wird gefasst als „Grundstruktur eines Menschen (...), die ihn oder sie zu einem Individuum macht.“ (May 1991: 15) Sie beschreibt die Gesamtheit der Eigenschaften sowie Dispositionen des Verhaltens. Es ist die Besonderheit in der Ausprägung von Einstellungen, Interessen, Bedürfnissen u. a.m., die eine Persönlichkeit einzigartig macht (vgl. Preiser/Dresel 2003: 211 ff.). Im Unterschied zum *Selbstkonzept* integriert die Persönlichkeit auch implizite Vorstellungen über individuelle Besonderheiten. Das Selbstkonzept beinhaltet das bewusste Wissen um und das Bewusstsein für charakteristische Ausprägungen der eigenen Persönlichkeit. Dieses Wissen bezieht sich auf Theorien, Annahmen, Eigenschaften etc. in der *Biografie* des Selbst.

Die Verhaltens- und Erlebensmuster eines Individuums können nur interpretiert werden, wenn die Persönlichkeit, in ihren bewussten und unbewussten Mustern und Einstellungen über sich selbst und die Umwelt, erkannt wird. Bezogen auf das beraterische Handeln wird deutlich, welche immannente Bedeutung die Persönlichkeit der Beratenden hat. Im Hinblick auf das

Vermögen reflexiver Fähigkeiten erlangt die Kenntnis seines Selbst, als Teil der eigenen Persönlichkeit, besonderes Gewicht.

Professionelle Beratung schließt die Persönlichkeit der Beratenden – und ihr reflexives Wissen um diese – mit ein. Interaktionen – gerade auch beraterische – sind bestimmt und abhängig von divergierenden Einstellungen, Werten u. a.m. Ein professioneller Berater handelt im thematischen Kontext und auf Grundlage methodischen Wissens (vgl. Krause et al. 2007: 149). „Parallel agiert er aber auch als ganze Person, so dass gewollt oder ungewollt, bewusst oder unbewusst, persönlich gefärbte, d. h. biographisch begründete Motivlagen und Interessen in das Arbeitshandeln einfließen“ (Nittel/Seltrecht 2016: 142). Die Anforderung einer reflexiven Persönlichkeit inkludiert den Prozess eines Abgleichs von Selbst- und Fremdwahrnehmung, was seinerseits biographisch induziert ist. Reflexive (Berater-)Persönlichkeiten sind mittels Selbstreflexion befähigt, biografische Reflexionspräferenzen und Persönlichkeitsmuster zu (er-)kennen und im beraterischen Handeln im Bewusstsein zu halten (vgl. Tiefel 2004: 266).

Biografie und beraterisches Handeln

Erwachsenenpädagogisch wird Biografie in einer Doppelperspektive von Vergesellschaftung und Individualisierung gefasst. Biografien sind individuelle Lebensgeschichte und gesellschaftlich-historische Geschichte zugleich. Wichtig zur Verwobenheit von Individualität und Gesellschaftlichkeit des Subjekts bleibt, dass es sich hierbei nicht um eine erkennbare Abgrenzung beider „Kontexte“ handelt, sondern vielmehr um eine in biografischen Konstruktionen rekonstruierbare Verschränkung beider Sinnsysteme. Eine erwachsenenpädagogische Biografieforschung muss das Subjekt als Ganzes betrachten, als individuelle, einzigartige Person, die sich im Spannungsfeld subjektiver Sinnstiftung und gesellschaftlicher Strukturen bewegt (vgl. auch Nittel/Seltrecht 2016: 138).

Die Biografie kann als lebenslanger Prozess des Erhalts und der Verarbeitung von Erfahrungen verstanden werden, die ihrerseits in die Konstruktion von Persönlichkeit und Selbst führt sowie implizite wie explizite Handlungen beeinflusst und hervorbringt. Der theoriegeleitete Zusammenhang und Bedeutungsgehalt von Biografie, (Berater-)Persönlichkeit und beraterischem Handeln werden an dieser Stelle sichtbar.

Es gilt, am konkreten Fall den ständigen Aushandlungs- und Balancierungsprozess zwischen individuellem Handeln, gesellschaftlichen und institutionellen Vorgaben zu erkennen. Eine fallspezifische Rekonstruktion erzählter Lebensgeschichten beinhaltet neben der subjektiv-sinnhaften Organisation gemachter Erfahrungen auch die diese individuelle Organisation bedingende Konstellation des historisch-gesellschaftlichen Raumes (vgl. Dausien/Kelle 2009: 206 f.). Ein solcher Zugang befähigt, „längerfristige

Prozesse der Erfahrungsbildung und Sinnkonstruktion in den Blick [zu nehmen]“ (ebd.: 190), um eine Nachzeichnung persönlicher Handlungslogiken und subjektiver Theorien zu ermöglichen.

Berufsverläufe, als berufsbezogene Lebens(ver-)läufe, werden somit entscheidender Teil biografieorientierter Forschung. Biografisch betrachtet geraten im Zuge der beruflichen und individuellen Persönlichkeitsentwicklung verschiedene diachrone Abläufe in den Blick. Sie umfassen u. a. persönliche Prozesse der berufsbiografischen Entscheidung, institutionalisierte Karriere-muster und den Erwerb von Berufsabschlüssen sowie berufsbegleitender Weiterqualifizierung (vgl. Nittel/Seltrecht 2016: 141). Folglich werden individuelle Muster gesucht, die – vor dem Hintergrund zeitlich-gesellschaftlicher und professionspolitischer Entwicklungen – auf das jeweilige Beratungshandeln bezogen werden.

Methodisches Vorgehen

Die Daten wurden durch narrative Interviews erhoben (vgl. Schütze 1983 in Küsters 2014: 575). Ihre erzählgenerierende Form erlaubt eine subjektive Reproduktion von Erlebnissen seitens der Befragten, wodurch individuelle Orientierungsmuster und Sinnzusammenhänge aufgedeckt werden können (vgl. ebd.: 576).

Die Interviews wurden anhand der einfachen Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2013) transkribiert und – aus einer forschungspraktischen Entscheidung heraus – zunächst mittels der induktiven Kategorienbildung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) sowie mit MAXQDA ausgewertet. Diese deskriptiv-typologische Methode erlaubt, individuelle Erfahrungsverarbeitungsräume zu erschließen (vgl. Marotzki 2006: 120). Die gewählten Methoden ergänzen sich in dem Ziel, subjektive Einstellungen zu erheben und intersubjektiv rekonstruierbar auszuwerten.

Die Kategorienbildung erfolgte am Material, so dass eine explorierende Codierung möglich war. Die 287 Codes wurden unter die Hauptkategorien „(Berufs-)Biografie“, „Persönlichkeit“, „Beratungshandeln“, „Meilensteine in der Beratung“, „Zukünftige Unterstützung“ und „Fazit“ gebündelt.

Die Stichprobenauswahl erfolgte gezielt, indem Beratende via Mail und Telefon angefragt wurden, die über eine zusätzliche Aus- bzw. Weiterbildung im Bereich pädagogischer Beratung verfügen und im Feld von Weiterbildung, Bildung und Beruf beraten. Bislang entstand ein Corpus von acht Interviews. Exemplarisch werden Frau A und Frau B vorgestellt.

Frau A absolvierte ein Studium der Diplom-Pädagogik mit Schwerpunkt der Erwachsenenbildung sowie eine Zusatzqualifikation „Beratung zur beruflichen Entwicklung“ und war in einer Weiterbildungs- und Beratungsinstitution tätig. Frau B schloss ein Studium zur Kultur-Pädagogin ab, erlangte

eine Ausbildung zur personenzentrierten Gesprächsführung sowie die Qualifikation „Begleiterin Focusing“ und arbeitete als selbstständige Beraterin und Coach. Die Interviewten befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im Alter von 43 bzw. 51 Jahren, die Berufserfahrung in der jeweiligen Einrichtung beläuft sich bei Frau A auf drei, bei Frau B auf 13 Jahre.

Vorläufige Ergebnisse

Der Fokus der Analyse liegt auf der Persönlichkeit, der Biografie, den Berufsverläufen sowie dem Beratungshandeln. Die Daten geben Selbstbilder der Befragten wieder, beschreiben subjektive Sichtweisen des biografischen Werdegangs und des individuellen Beratungshandelns. Grundsätzlich werden übergreifende Zusammenhänge sichtbar. Die Befragten verfügen über ein hohes Maß an Selbstreflexion und haben sich – vermutlich im Zuge ihrer Professionalisierung – bereits intensiv selbst reflektiert (vgl. Krause et al. 2007: 149). Es kann davon ausgegangen werden, dass die Befragten explizit Handlungsmotive benennen, welche andernfalls eher implizit gelagert gewesen wären (vgl. Tiefel 2004: 266).

Die Berufsverläufe sind heterogen, lassen in ihrer Grundstruktur aber Gemeinsamkeiten erkennen, die sich benennen lassen mit *Autonomie*, *Engagement*, *Adaptivität*, *Resilienz* und *Persistenz* sowie *Veränderung* und *Übergang*.

Mit Blick auf den biografischen Verlauf weisen beide Probandinnen große Selbstsicherheit und Selbstständigkeit auf, was u. a. deutlich wird in der autonomen Gründung und Leitung diverser Institutionen.

Frau A eröffnete nach ihrem Studium zwei Gastronomien und bot parallel unentgeltlich Beratung an. Sie zeichnet sich durch ihre selbstbewusste Haltung angesichts ihres kulturellen Hintergrunds und dem daraus resultierenden Bestreben einer Beratung von Menschen mit Migrationshintergrund aus, mit Frauen als dezidierte Zielgruppe. Der biografische Verlauf von Frau B ist geprägt durch eine Vielzahl autonomer Gründungen und Leitungen diverser Einrichtungen.

Beide Probandinnen weisen ein hohes Maß an Selbstreflexion auf. Frau A benennt ihre Biografie als bedeutsamen Aspekt in Bezug auf ihr Beratungshandeln: „Mit Sicherheit habe ich (...) durch meinen kulturellen Background nochmal einen anderen interkulturellen Ansatz.“ Frau B äußert in dieser Hinsicht, dass gute Beratung durch einen Beratenden bestimmt ist, welcher „ein eigenes, professionelles Beratungshandeln entwickeln konnte – auf Grundlage der eigenen Persönlichkeit, es muss ja zu mir passen.“

Diese Selbstwahrnehmung entspricht dem theoretischen Verständnis reflexiver Berater-Persönlichkeiten, die mittels Selbstreflexion ihre eigenen biografischen Reflexionspräferenzen und Persönlichkeitsmuster erkennen

und aktiv halten. Die Annahme, dass professionelle Berater – aufgrund ihrer Ausbildung und Professionalisierung – sich ihrer eigenen Handlungsmuster und Intentionen, z. T. basierend auf ihren biografischen Erfahrungen, in Ansätzen bewusst sind, wird sichtbar.

Es werden „Mottos“ genannt, die als Maxime den biografischen Verlauf sowie die Persönlichkeit umreißen.

Frau A beschreibt sich als „Frau mit Migrationshintergrund“; ein Aspekt, der den Ursprung ihrer Biografie in Form der Erziehung und einer gesellschaftlichen Verortung als „Exotin“ darstellt und sich durch diese hindurch zieht. Gleichsam stellt es eine Basis des beraterischen Handelns in Form einer Identifikation mit den Klienten dar. Bilanzierend hält sie fest, dass ihre Erfahrungen und Qualifikationen, als auch ihr Migrationshintergrund, sie zur Beratung geführt haben.

Zum beruflichen Verlauf nennt Frau B ihr Motto „Umwege erhöhen die Ortskenntnis“. Diverse berufliche Stationen und Erfahrungen seien bereichernd für ihr beraterisches Handeln, u. a. bezogen auf eine thematisch breite Aufstellung sowie eine Identifikationsoption mit den Ratsuchenden. Nach dem Studium, einer redaktionellen Nebentätigkeit sowie einer Weiterbildung zur psychosozialen Beraterin gründete und leitete sie eine Kommunikationsagentur mit, daneben war sie privat beratend, wie auch als Co-Trainerin in der Ausbildung zur psychosozialen Beratung tätig. Nach einigen Jahren machte sie eine Weiterbildung zur Personalentwicklerin und baute eine Abteilung innerhalb einer Organisation auf, ebenfalls mit beratender Tätigkeit. Ihre nächste Umorientierung erfolgte zur selbstständigen Beraterin und Coach sowie weiterhin als Co-Trainerin.

Für beide Befragten ist also explizit klar, dass diese biografischen Erfahrungen ihre (Berater-)Persönlichkeit geprägt haben, in ihr beraterisches Handeln eingeflossen sind und sie individuell machen.

Die Berufsverläufe lassen Suchbewegungen und Identifikationsbestrebungen erkennen, die sich als Leitlinien beraterischen Handelns und subtile Handlungslogiken identifizieren lassen. Für Frau B ist „Kommunikation und Interaktion“ ein wiederkehrendes Element, eine Art „roter Faden“, der sich durch ihre Biografie zieht und sich als ein wesentliches Element in ihrem Beratungshandeln wiederfindet.

„Rückblickend, weil man das ja auch immer (...) sich fragt, wenn der Lebenslauf nicht ganz schnurgerade ist: Was ist eigentlich der rote Faden? [D]as [war] bei mir immer (...) Kommunikation, Interaktion. (...) Und Beratung ist für mich nichts anderes“.

Für Frau A bilden die Erfahrung von Ungerechtigkeit und ein daraus resultierender „Betroffenheitsaspekt“ den „Motor“ ihrer Handlungen innerhalb ihrer Biografie und ebenso ein wichtiges Merkmal ihres beraterischen Handelns. Sie reflektiert, dass diese Betroffenheit und der Migrationshintergrund im

Verlauf ihrer Biografie wiederholt eine Rolle gespielt haben: „Meine gesamte Historie, all das woher ich komme, (...) die Summe dessen quasi ist die Persönlichkeit, die sich immer weiterentwickelt, aber das-, der Motor des Ganzen war immer mein Background.“

Teile dieser subjektiven Theorien manifestieren sich somit in praktischen Motiven zum Beratungshandeln, die subjektiv geleitet und sozial motiviert sind. Die dargebotenen Biografien konkretisieren Themen, die ebenfalls Aspekte beraterischen Handelns beeinflussen, bspw. Zielgruppenorientierung, Handlungslogiken oder Rollenvorstellungen.

Persönlichkeit wird als notwendige, nicht aber als hinreichende Grundlage einer Beratung gefasst. Sie wird reflexiv in ein kritisches Verhältnis zur Vorstellung professionellen Handelns gesetzt. Frau A sagt zur Relevanz der Persönlichkeit, dass sie „die Basis für eine erfolgreiche Beratung“ ist, aber nicht allein ausreichend für professionelles Beratungshandeln – so spiele auch Fachkompetenz eine Rolle.

Auch Frau B betont, dass Persönlichkeit zwar relevant innerhalb der Beratung, jedoch nicht die „Beratungs-Kompetenz schlechthin“ sei. Sie definiert einen guten Berater als jemanden, „der auch für sich ein eigenes professionelles Beratungshandeln entwickeln konnte“, dies jedoch „auf der Grundlage der eigenen Persönlichkeit“, da das Beratungshandeln zu einem selbst passen müsse.

Es bedarf nach Meinung der Befragten ebenso einer Professionalisierung des Beratungshandelns durch eine Berater-Ausbildung, die anhand persönlicher Präferenzen ausgewählt wird. Frau A weist darauf hin, dass sich in der Ausbildung jeder das Wissen nach individuellen Schwerpunkten aneignet. Ergo ist die Persönlichkeit schon bei der Auswahl, wie während der Weiterbildung relevant. Vermutlich sind Biografie und Persönlichkeit dezisiv dafür, welche Handlungsansätze individuell angenommen werden. In der Folge darf in Professionalisierungsbestrebungen die Persönlichkeit als individueller, grundlegender Aspekt nicht unberücksichtigt bleiben.

Das Modell professionellen Beratungshandelns als Verbindung von Fach-, Methodenkompetenz und (Berater-)Persönlichkeit kann somit vorerst bestätigt werden.

Schlussfolgerung und Ausblick

Die vorläufige Dateninterpretation lässt Zusammenhänge wie Interdependenzen von Biografie, Berufsverlauf und Persönlichkeit zum beraterischen Handeln erkennen. Die Fälle zeigen, inwieweit das Beratungshandeln biografisch induziert und subjekttheoretisch motiviert ist. Deutlich wird, dass der Beratungsberuf als konsequente Folge der eigenen Biografie interpretiert und diese als maßgebliche Ressource für gelingendes Handeln hervorgehoben

wird. Vertiefende Forschungen versprechen praxisbezogene Hinweise, die es curricular in der Aus- und Weiterbildung professionell Beratender zu berücksichtigen und zu thematisieren gilt.

Die untersuchten Biografien sind – voneinander unabhängig – geprägt von hoher Selbstständigkeit und starker intrinsischer Motivation. Diese Aspekte gälte es genauer zu beforschen und so ggf. zum beraterischen Handeln in Beziehung zu setzen.

Es kann von einer verstetigten Selbstreflexion der Befragten ausgegangen werden, die implizit gelagertes Wissen – als Teil der (Berater-)Persönlichkeit – explizit hervortreten lässt. Offen bleibt indes, welche impliziten Vorstellungen als Teil der Persönlichkeit konkret auch handlungsleitend sind und inwieweit es sich hierbei um im Rahmen der Professionalisierung durchgeführte *Selbstreflexionen* handelt oder andere externe Faktoren dieses Selbstbild entscheidend mitprägten (bspw. Prozesse mitlaufender Sozialisation).

Auf Grundlage der Ergebnisse ließe sich der lohnenswerte Ausblick formulieren, die Handlungstheorien professioneller Beratung um die Aspekte der (Berater-)Persönlichkeit und der Biografie zu vertiefen. Der *Biografizität*, als biografische Selbstreflexion und *biografisches Lernen*, sollte in diesem Zusammenhang eine größere Aufmerksamkeit zuteilwerden. Eine Anreicherung handlungstheoretischer Grundlagen professioneller Beratung um diese Konzepte würde die Persönlichkeit als Ressource und die Person der Beratenden als eigenverantwortliche, motivierte und reflektierte Gestalter eigener Handlungen stärker betonen.

Literaturverzeichnis

- Dausien, Bettina/Kelle, Helga (2009): Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographie. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189-212.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Aufl., Marburg: Eigenverlag Dr. Dresing u. Pehl GmbH.
- Engel, Frank/Nestmann, Frank/Sickendiek, Ursel (2007): „Beratung“ – ein Selbstverständnis in Bewegung. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung, Band 1. 2. Aufl., Tübingen: dgvt-Verl., S. 33-43.
- Grimm, Jeannine (2007): Anforderungen von Kunden in der Unternehmensberatung. Eine empirische Untersuchung. 1. Aufl., Saarbrücken: VDM, Verl. Dr. Müller.
- Hartig, Christine (2008): Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krause, Christina/Mayer, Claude-Hélène/Assmann, Maren (2007): Profil und Identität professioneller Berater und Beraterinnen. In: Beratung aktuell 8, 3, S. 140-158.

- Küstners, Ivonne (2014): Narratives Interview. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 575-580.
- Marotzki, Winfried (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. u. aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-135.
- May, Rollo (1991): Die Kunst der Beratung. Edition Psychologie und Pädagogik. Mainz: Matthias-Grünwald-Verl.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (2016): Biographie. In: Dick, M./Marotzki, W./Mieg, H. A. (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. UTB Erwachsenenbildung, Band 8622. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 138-149.
- Nystul, Michael S. (2013): Introduction to counseling. An art and science perspective. Fifth edition. Los Angeles: SAGE.
- Preiser, Siegfried/Dresel, Markus (2003): Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht. Grundagentexte Pädagogik. Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Sauer-Schiffer, Ursula (2004a): Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: Eine Einführung in Theorie und Praxis. In: Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.): Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung? Beiträge zur Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung, Band 1. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 9-65.
- Sauer-Schiffer, Ursula (2004b): Die Handlungskompetenz Beratung: Herausforderungen für Pädagoginnen und Pädagogen in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung. In: Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.): Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung? Beiträge zur Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung, Band 1. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 275-289.
- Sauer-Schiffer, Ursula (2010a): Beratungskompetenz für die pädagogische Intervention am Übergang. In: Sauer-Schiffer, U./Brüggemann, T. (Hrsg.): Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Beiträge zur Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung, Band 3. Münster [u. a.]: Waxmann Verlag GmbH, S. 21-55.
- Sauer-Schiffer, Ursula (2010b): Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität: Das Zertifikatsstudium „Beratung in der Weiterbildung“ – ein integratives Modell. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 35, S. 110-125.
- Tiefel, Sandra (2004): Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. ZBBS-Buchreihe Biographie und Profession. Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Band 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Neuralgische Sequenzen im Beratungsprozess – Bezüge zu biografischen Konstellationen im Lebenslauf

Bildungswissenschaftlich betrachtet, kommt Beratung für individuelle Entscheidungsprozesse im Lebenslauf eine theoretisch neu zu formulierende Bedeutung zu. Für Forschungszusammenhänge lässt sich diese Annahme theoretisch am Entscheidungsbegriff nachvollziehen und empirisch innerhalb von Bildungsberatungsprozessen nachzeichnen. Entscheidungsprozesse verweisen auf biografisch bisher noch nicht erschlossene Paradoxien und Widersprüchlichkeiten, die in Beratungsprozessen deutlich werden. Auf diesen Aspekt sind wir insbesondere in unserer Studie „Praktiken der professionellen Bildungsberatung“ (Gieseke/Stimm 2016a) gestoßen. Als vorsichtige Annäherung an die sich daraus ergebenden Herausforderungen für Bildungsberatung sprechen wir von „neuralgischen Sequenzen“.

Bildungsbiografische Studien (u. a. Kade/Seitter 1996) haben die soziologische Dimension in der Betrachtung von Biografien offen gelegt. Sie fordern aber auch dazu heraus, Anschlussforschung bezugnehmend auf Bildungsentwicklungen unter (nicht förderlichen) Familienkonstellationen und Milieubedingungen zu leisten und dabei die Rolle der Bildungsberatung mit zu spiegeln. Deutlich wird u. a., dass die Aufstiegsmöglichkeiten, auch bezogen auf Weiterbildung, immer noch, oder wieder verstärkt, an den Milieugrenzen scheitern. Der Blick auf Bildungsberatungsprozesse in den lebenslaufspezifischen und biografischen Übergängen kann hier zu einer erweiterten Perspektive beitragen, die auch auf professionelle Entwicklungen verweisen könnte.

Theoretische Grundlegungen und daraus abgeleitetes Untersuchungsinteresse

Der theoretische Zugang zum empirischen Material aus der Studie „Praktiken der professionellen Bildungsberatung“ (Gieseke/Stimm 2016a) unterliegt entscheidungstheoretischen Betrachtungen (u. a. Eisenführ/Weber 2003; Gigerenzer 2007; Kirsch 1970; Laux 1998). Abbildung 1 zeigt auf, wie Beratung in die individuellen Entscheidungsprozesse eingebunden ist (Gieseke 2014) und deren komplexe Vorbereitung durch Beziehungsaufbau sowie Wissensimpulse unterstützt. Das bedeutet, dass Beratung und Entscheidung aufeinander verweisen können, aber auch auseinander gehen. Die milieuspezifische Rückbindung zeigt sich schon darin, dass Entscheidungsprozesse

sehr lang sind. Denn es bedarf in der Beratung der Herstellung einer Distanzfähigkeit und der Möglichkeit, potentielle zukünftige Perspektiven angeboten zu bekommen.

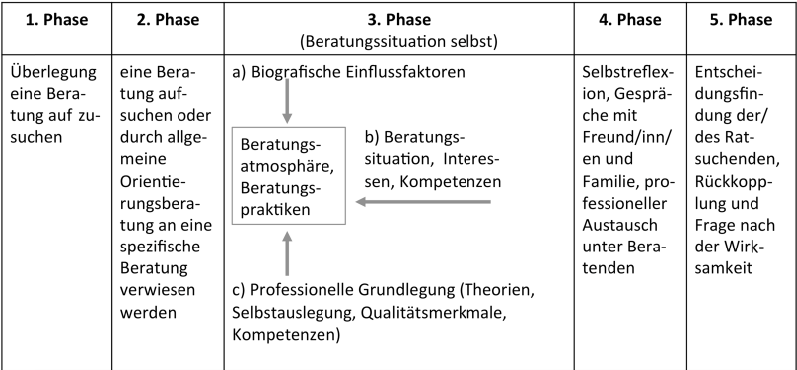


Abb. 1: Beratung eingebunden in Entscheidungsprozesse – der lange Weg der Entscheidung (Gieseke 2014: 12)

Das individuelle Umfeld, aktuelle gesellschaftliche sowie ökonomische Bedingungen und subjektive Handlungsentscheidungen haben Einfluss darauf, ob und wie Beratung eine Bildungsentscheidung voranbringt, so dass eine „Wirksamkeit“ von Beratung nicht nur aus dem Beratungsprozess abgeleitet werden kann. Vielmehr steht daher in der Beratung die Stützung von Entscheidungsprozessen als leitende Prämisse im Vordergrund. Beratung ermöglicht dann eine durchdachte subjektive Entscheidung im Sinne einer Perspektivenentwicklung als Handlungsmöglichkeit. Institutionelle und finanzielle Rationalisierungen wirken demgegenüber kontraproduktiv (Käpplinger et al. 2013), da Beratung Zeit für Distanzierung und Reflexionen potentieller zukünftiger Perspektiven benötigt. Beratung bestimmt keinesfalls grundlegend die individuellen Entscheidungsprozesse, denn – wie in Abbildung 1 ersichtlich – vollziehen sich die Entscheidungen selbst in großer Mehrheit außerhalb von Beratungsprozessen. Bisher wissen wir nicht, ob die Entscheidung durch die Beratung besser oder schlechter, leichter oder schwerer wird, es fehlt an empirischen Befunden und theoretischen Bezügen.

Da Entscheidungen vom Individuum getroffen werden und diese auch mit den Folgen leben müssen/wollen, ist es theoretisch notwendig, darauf zu verweisen, dass jede Entscheidung mit Wissen vorbereitet werden kann, sie letztlich aber auf der Basis emotionaler Dispositionen und erworbener Deutungsmuster (Dykowski/Thomssen 1982; Arnold 1985; Arnold/Schüssler 2015) – ergänzt um neue Sichten aus dem Beratungsgespräch – getroffen

wird. Es kristallisiert sich somit heraus, dass es die Herausforderung im Beratungsprozess ist, die Wechselwirkung zwischen Wissen über Bildungs- und Berufsfelder sowie Wünsche und Interessen der Ratsuchenden in biographischen Zusammengängen auszuhandeln. Offene Reflexionen in einer verlässlichen Beziehungssituation sind dabei einflussnehmend, um kognitive Prozesse und emotionale Dispositionen ins Gespräch zu bringen. Dazu verhilft nach gegenwärtigen Befunden – emotionstheoretisch formuliert – eine für den Beratungsprozess grundlegende Beziehungsfähigkeit. Es geht nicht darum, Emotionen im Bildungsprozess zu verhandeln, aber es ist notwendig, zu wissen, dass individuelle emotionale Dispositionen Entscheidungen aktivieren, die keinen logisch-rationalen Mustern, sondern Wünschen und Bedürfnissen unterliegen (Gieseke 2016). Eine Nutzung der potentiellen individuellen Handlungsmöglichkeiten in den beruflichen Übergangsphasen scheint erst dann unterstützt, wenn sich dieser Wechselwirkungen im Beratungsprozess angenommen wird. Dazu tragen eine offene Haltung, Beziehungsfähigkeit und Kenntnisse von Milieuviefalt bei (siehe dazu auch Tippelt/Barz 2007).

Die unterschiedliche Ausgestaltung der Beziehung zwischen Beratende/r/m und Ratsuchende/r/m ist vor allem von den Initiativen der Beratenden abhängig. Dabei bilden sich Praktiken aus, die Beratung als typische pädagogische Praktik (Reckwitz 2003) erkennen lassen. Die in der Beratung umgesetzten Praktiken rufen Reaktionen und Aktionen der Ratsuchenden hervor. Dieser dialogische Prozess unterliegt in der Beratung einer Beziehung auf Augenhöhe, die gleichzeitig die Differenz beider Gesprächspartner/innen nicht übersieht (Fuhr 2003). Die Praktik Beratung ist weiterführend dadurch geprägt, dass das Gegenüber im Dialog verstanden und zu den eigenen Bildungszielen reflexiv beraten wird. Es entstehen dabei durch Rede und Gegenseitigkeit wechselseitige Resonanzen, die ein Heraustreten aus sich selbst und eine Auseinandersetzung mit dem Gegenüber ermöglichen (Schmidt-Lellek 2001). Daher befinden sich reflexives Wissen und Nicht-Wissen in einem Aushandlungsprozess. Wenn wir die Praktik Beratung als pädagogische Praktik verstehen, müssen wir demnach danach fragen, wie der Dialog jeweils ausgelegt wird.

Ankerpunkte der empirischen Studie (Gieseke/Stimm 2016a) sind somit die individuelle Entscheidungsfähigkeit und das dialogische Denken im Beratungsprozess. Es soll/en keine Idealvorstellung der Beratung vorgezeichnet werden oder Beratungsverläufe festgeschrieben und entlang einer Norm evaluiert werden. Ziel war es, die jeweils eingebrachten Praktiken der Interventionsform Beratung aus der Wirklichkeit heraus zu erschließen und die Komplexität von Beratung in den realisierten Praktiken nachzuzeichnen. Forschungsleitend war auf Basis der theoretischen Annahmen daher folgende Fragestellung:

Welche realisierten Praktiken lassen sich in der Berufsberatung als professionelle Unterstützung der individuellen Entscheidungsprozesse beobachten?

Fokussiert werden die Strukturierungen des Beratungsgesprächs aus der professionellen Perspektive der Beratenden; expliziter: Wir erschließen zur Beantwortung der Fragestellung kommunikative Teilziele (Kohl 1986), die im Beratungsverlauf immer wieder explizit und implizit aufgegriffen werden und somit einen spezifischen Prozesscharakter in der Beratung kennzeichnen. Die kommunikativen Teilziele beziehen sich auf Beratungsinhalte und die damit verbundenen Wissensfragen sowie die atmosphärische Beziehungsgestaltung, so dass das Zusammenspiel von hoher Wissensdichte, welche nicht eindimensional, sondern verbindend in der Beratung wirkt (Enoch 2011), und kommunikativen Handlungen letztlich in den herausgearbeiteten neuralgischen Sequenzen sichtbar wird.

Anlage der Untersuchung

Ausgangspunkt der Detailanalyse zu Praktiken der professionellen Bildungsberatung (Gieseke/Stimm 2016a) war der Ansatz, Beratung an Schnittstellen im Lebenslauf theoretisch neu zu begründen. Dafür war es notwendig, sich dem Beratungsprozess analytisch zu nähern, so dass das alltägliche Handeln mit seinen Praktiken als gegenwärtiges Handeln nachvollzogen werden konnte.

Für die Analyse konnten wir neben elf Weiterbildungsberatungsgesprächen auf die Aufzeichnung von 31 Berufsberatungsgesprächen durch elf Beratende deutschlandweit zurückgreifen. Die Auswahl der Beratungsgespräche, die uns zur Verfügung gestellt wurden, lag bei den Beratenden selbst. Wir analysieren somit jeweils einzelne Beratungen, die nicht den gesamten Beratungsverlauf (im Idealfall) aus mehreren Sitzungen wiedergeben. Die Analyse der Beratungsgespräche wird flankiert durch Interviews mit den Beratenden, die im Anschluss an die Beratungsgespräche mit ihnen geführt worden sind. Die Transkriptionen der jeweils ausgewählten Beratungsgespräche lagen den Beratenden im Nachgang für das Interview vor. Durch diesen empirischen Zugang in der Verbindung von Beratungsgesprächsaufzeichnungen und Interviews mit den Beratenden wird es möglich, das Handeln im Prozess, seine interpretative Auslegung und Sinnunterlegungen sowie Begründungen für das eigene Vorgehen miteinander zu verschränken.

Die aufgeführten theoretischen Grundlegungen ermöglichen es, auf die Dialogmusteranalyse nach Kohl (1986) zurückzugreifen, da hierüber ein spezifisches Spannungsverhältnis nachgezeichnet werden kann.

Kohl geht dabei von einem *primären Kommunikationsziel* als Grundlage für die Strukturbeschreibung eines Dialogs aus, welches in unserer Studie die Vorbereitung der Entscheidungsfindung in der Beratung ist. Primäre Kom-

munikationsziele bestimmen das Dialogmuster entscheidend, da sie mit diesem konventionell verknüpft sind. Um dieses primäre Kommunikationsziel anstreben und umsetzen zu können, werden Zustände, Instrumente, Arrangements und Beziehungen nötig. Diese werden bei Kohl als *sekundäre Kommunikationsziele* bezeichnet, da sie nur im Zusammenhang mit dem primären Kommunikationsziel verfolgt werden können. Die sekundären Kommunikationsziele stellen eine notwendige Bedingung zur Erreichung des primären Kommunikationsziels dar (Kohl 1985). Sie lassen sich untergliedern in *dialogmusterspezifische Ziele* – in unserem Fall thematisch-inhaltliche Ziele der Beratung – und *dialogmusterunspezifische Ziele* – in unserem Fall beziehungsförderliche Ziele in der Beratung –, die jeweils durch kommunikative Teilziele gestützt werden. Dem jeweiligen kommunikativen Teilziel können dann als Belegstellen Sequenzmuster zugeordnet werden. Sie dienen der Erreichung des jeweilig formulierten kommunikativen Teilziels und „bilden [damit] die Grobstruktur des Gesprächstyps ab“ (Kohl 1985: 224).

Zusammengefasst spiegeln die in der Studie induktiv aus dem vorliegenden empirischen Material herausgearbeiteten elf dialogmusterspezifischen kommunikativen Teilziele im Beratungsgespräch die thematisch-inhaltliche Wissensausgestaltungsebene wieder (Gieseke/Stimm 2015, 2016b). Diese in Tabelle 1 dargestellten elf dialogmusterspezifischen kommunikativen Teilziele machen ein Handlungsmuster im Ablauf der Berufsberatung sichtbar, unterliegen jedoch keiner Linearität oder sind aufeinander aufbauend zu lesen. Sie verdeutlichen vielmehr die implizite Logik im Beratungsprozess. In Tabelle 1 haben wir die elf dialogmusterspezifischen kommunikativen Teilziele nach inhaltlichen Schwerpunkten gegliedert. Für die dialogmusterspezifischen kommunikativen Teilziele erfolgte in der Analyse keine vorherige Bestimmung von Sequenzmustern für das jeweilige kommunikative Teilziel, sondern die Sequenzmuster wurden aufgrund der individuellen Ausgestaltung des jeweiligen Beratungsgesprächs zugeordnet, so dass sie aufgrund ihrer Vielzahl in dieser tabellarischen Übersicht nicht mit aufgeführt sind.

Tab. 1: Dialogmusterspezifische kommunikative Teilziele mit inhaltlicher Schwerpunktsetzung (Gieseke/Stimm 2016a: 179)

Inhaltlicher Schwerpunkt	Kommunikatives Teilziel
subjektive Zugänge zur Berufs- und Weiterbildungsentscheidung	a) Abklärung des Beratungsanliegens b) Feststellung der individuellen Berufseinstiegsbedingungen und Berufsverläufe c) Klärung des bisherigen Engagements d) Klärung von Weiterbildungs- und Berufs-(ausbildungs-) vorstellungen, Wünschen und (eigenen) Interessen
Auswertung von Informationen und Wissen zu Berufs- und Weiterbildungswünschen über Alternativen bis hin zu Adressen	e) Informationsweitergabe zu den Weiterbildungs-, Berufs-(ausbildungs-) und Studienwünschen, ihrer Bedeutung und ihren Inhalten (Alternativen) f) Suche nach alternativen Weiterbildungs-, Berufs-(ausbildungs-) und Studienmöglichkeiten g) Suche nach Adressen von Weiterbildungs- sowie Arbeitsangeboten und Ausbildungsstätten in verschiedenen institutionellen Kontexten im Wunschgebiet
konkrete Handlungsschritte für potentielle Bewerbungen	h) Anleitung zum Vorgehen bei der Recherche für eine Weiterbildung, eine Arbeitsstelle, ein Praktikum, eine Ausbildung oder ein Studium i) Sichtung und Bewertung der Bewerbungsunterlagen sowie Überarbeitungshinweise j) Hinweise für die Weiterbildungs-, Berufs-(ausbildungs-) oder Studiumsuche (Vorgehen)
	k) Klärung der weiteren Zusammenarbeit

Die zwei daneben aus dem empirischen Material der Studie herausgearbeiteten dialogmusterunspezifischen kommunikativen Teilziele greifen die atmosphärische Beziehungsausgestaltungsebene im Beratungsgespräch heraus (Gieseke/Stimm 2015, 2016b). Aufgrund der Annahme von Kenntnissen der Beratungstheorien durch die Beratenden (Schiersmann/Remmele 2004) wurden bei diesen Teilzielen im Analyseprozess Sequenzmuster im Vorfeld festgelegt, zu denen anschließend Textpassagen zugeordnet wurden. Die in Tabelle 2 abgebildeten zwei dialogmusterunspezifischen kommunikativen Teilziele mit ihren Sequenzmustern spiegeln den gegebenen und genutzten Kommunikationsraum wider. Deutlich wird in unserer Analyse ein eklektizistischer Ansatz in den Beratungsgesprächen, was typisch für gelebte Praktiken mit ihren erfahrungsgesättigten Deutungen ist.

Tab. 2: Dialogmusterspezifische kommunikative Teilziele mit zugeordneten Sequenzmustern (Gieseke/Stimm 2016a: 181)

Kommunikatives Teilziel	Sequenzmuster
a) Aktivitäten zur Beziehungsgestaltung durch die/den Beratende/n	a 1) Verstehen
	a 2) Reagieren
	a 2.1) Intervenieren
	a 2.2) Spiegeln
	a 2.3) Interpretieren
	a 3) Bewerten
b) Aktivitäten zur Erweiterung des kommunikativen Handlungsradius' der/des Ratsuchenden	b 1) Entwicklung eigener Anfragen, Meinungen und Ideen von der/dem Ratsuchenden aus
	b 2) Eröffnung von Erfahrungsräumen durch die/den Beratende/n und Nutzung der Erfahrungsräume durch die/den Ratsuchende/n
	b 3) Anregung zur Selbstreflexion/Selbstexploration der/des Ratsuchenden durch die/den Beratende/n

Die Beratungen werden durch die analytische Betrachtung als Gespräche sichtbar, die einer bestimmten handlungslogischen Struktur folgen. Die kommunikativen Teilziele können sich dabei an unterschiedlichen Stellen im Beratungsgespräch wiederfinden, ihnen werden dann verschiedene Sequenzen zugeordnet. Die herausgearbeiteten kommunikativen Teilziele sind dabei in allen Beratungsgesprächen relevant.

Im Zusammenspiel zwischen der thematisch-inhaltlichen Wissensausgestaltungsebene – in der Analyse herausgearbeitet mit den dialogmusterspezifischen kommunikativen Teilzielen – und der atmosphärischen Beziehungsausgestaltungsebene – in der Analyse herausgearbeitet mit den dialogmusterspezifischen kommunikativen Teilzielen – ergeben sich Gelenkstellen im Beratungsgespräch – von uns als neuralgische Sequenzen bezeichnet. Die neuralgischen Sequenzen fordern im Beratungsprozess dazu auf, sich mit den biografisch komplexen individuellen Hintergründen zu beschäftigen. Beratung ist darauf angewiesen, sich mit biografischen Widersprüchen und komplexen Entwicklungen auseinanderzusetzen, denn nur so kann sich zum einen Lebenslanges Lernen als förderliche Dimension individuell-biografischer Entwicklungen entfalten und andererseits eine differenzierte Konstruktion der Praktik Beratung in diesem Sinne erreicht werden. Damit wird die Bildungsberatung nicht zu einer abgeleiteten Größe der Biografieforschung, sondern sie steht als Interventionspraktik in einem noch nicht ausreichend erschlossenen heterarchischen Verhältnis dazu.

Fokussierung der neuralgischen Sequenzen

Vor dem Hintergrund biografischer Konstruktionen spiegeln die neuralgischen Sequenzen im Beratungsgespräch für uns die lernende Auseinandersetzung, den Abgleich und die Verschränkung von individuellen Bedürfnissen, Interessen und Emotionen sowie Wissen und Informationen über Berufe wieder. Beratungsprozesse sind demnach eine hochkomplexe Vorbereitung der individuellen Entscheidung unter den jeweils individuell-biografischen Bedingungen (Gieseke et al. 2014; Gieseke/Stimm 2016a). Neuralgische Sequenzen werden zur Gelenkstelle zwischen der thematisch-inhaltlichen Wissensausgestaltungsebene und der atmosphärischen Beziehungsausgestaltungsebene. Die dialogmusterunspezifischen Ziele auf der atmosphärischen Beziehungsausgestaltungsebene sind dabei in unserer Studie immer auf die dialogmusterspezifischen Ziele der thematisch-inhaltlichen Wissensausgestaltungsebene bezogen. Das ist in der Berufsberatung auch üblich, da es um eine inhaltliche Fokussierung und Anregung zur Entscheidung für ein Berufsfeld geht. Die Gelenkstellen bestimmen insgesamt den weiteren Verlauf des Beratungsgesprächs und damit auch die Unterstützung bei der Entscheidungsfindung. Die Hintergrundfolie bleiben natürlich die milieuspezifischen Bedingungen. Dabei ist es jedoch nicht hilfreich, Ableitungsannahmen innerhalb der Beratung zu formulieren. Denn Individuen sind erwachsenenpädagogisch betrachtet Individuen für sich, die ein Anrecht darauf haben, unabhängig von ihren Kontexten Achtung zu erhalten.

exemplarische Betrachtung einer neuralgischen Sequenz: Pendeln als Begründungsbrücke – Sichtbarmachung von impliziten Veränderungswünschen (Gieseke/Stimm 2016a: 195-197)

In dieser neuralgischen Sequenz handelt es sich um die *Klärung des bisherigen Engagements*. Die/Der Ratsuchende ist mit der eigenen aktuellen beruflichen Situation unzufrieden, da sie/er sich eine berufliche Weiterentwicklung erhofft hatte. Die aktuelle Arbeitssituation verlangt von ihr/ihm zudem, dass sie/er täglich zur Arbeitsstelle pendelt. Nach der Schilderung des beruflichen Werdegangs durch die/den Ratsuchende/n wird die berufliche Situation mit Bezug auf das Pendeln von der/dem Beratenden dahingehend interpretiert, dass die an einem früheren Zeitpunkt in der beruflichen Entwicklung getroffene Entscheidung, die Arbeitsstelle zu wechseln, aufgrund der nicht erfüllten beruflichen Erwartungen, aber auch aufgrund des täglichen Pendelns nun angezweifelt wird.

„BR: Ja so ein bisschen Wehmut kommt da auch aus Ihrer Stimme, dass Sie ja auf sich genommen haben, da hinzugehen

RS: Ja (abwartend)

BR: und jeden Tag von BK nach F zu pendeln und das ist ja auch ein gewisser Preis den Sie dafür bezahlen, sich da Entwicklungsmöglichkei-

ten in F zu verschaffen, die dann aber so doch nicht eingetreten sind
 RS: Mhm
 BR: wie das damals erhofft war.
 RS: Ja.“

In diesem Gesprächsabschnitt überlagern sich drei *Aktivitäten zur Beziehungsausgestaltung*: Spiegeln, Interpretieren und Bewerten. Die vorherige Schilderung der beruflichen Entwicklung durch die/den Ratsuchenden erlaubt die emotionale Verbalisierung (Spiegeln) durch die/den Beratende/n (Zeile 1-2). Die Bewertung bezieht sich inhaltlich auf berufliche Aspekte: Das momentane Pendeln der/des Ratsuchenden zwischen Wohn- und Arbeitsort ist „ein gewisser Preis“ (Zeile 4-5), der für den Beruf übernommen wurde. Die der gesamten Sequenz zugrunde liegende Interpretation zur beruflichen Entscheidung wird abschließend von der/dem Ratsuchenden bestätigt.

Interessant an dieser neuralgischen Sequenz ist das Zusammenspiel der drei Aktivitäten zur Beziehungsausgestaltung, um dadurch einen breiteren Zugang zu der/dem Ratsuchenden zu erhalten. Mit Blick auf die jetzige biografische Phase besteht die Herausforderung für das Beratungsgespräch darin, das weitere Vorgehen im Beratungsgespräch so zu gestalten, dass die/der Ratsuchende sich nicht infrage stellt bzw. infrage gestellt sehen muss, woraus ein Ausweichverhalten resultieren könnte, sondern sie/er sich stattdessen weiter öffnen kann, um ihre/seine berufliche Unzufriedenheit weiter zu explorieren.

exemplarische Betrachtung einer neuralgischen Sequenz: Nachdenken über eigene Interessen lässt Diskurse ausdifferenzieren – Bewertungen tragen nicht unmittelbare Strukturierung in sich (Gieseke/Stimm 2016a: 213-214)

Das Beratungsgespräch kommt auf Initiative der/des Ratsuchenden zustande. Sie/Er möchte sich über den weiteren Bildungsweg mit Blick auf Studium oder Ausbildung orientieren und ist diesbezüglich unsicher. Die/Der Ratsuchende beschreibt die Breitflächigkeit der eigenen Interessen als Problem im beruflichen Entscheidungsprozess.

Nachdem mehrere Studienmöglichkeiten angesprochen und teilweise näher betrachtet wurden, erfolgt die *Entwicklung einer eigenen Anfrage von der/dem Ratsuchenden aus*. Sie/Er bezieht sich auf eine weitere für sie/ihn eventuell in Frage kommende Studienmöglichkeit im Rahmen der *Klärung von Weiterbildungs- und Berufs-(ausbildungs-)vorstellungen, Wünschen und (eigenen) Interessen*.

„RS: Dazu habe ich noch, in M kann man ja Medienwissenschaften
 BR: Mhm
 RS: studieren und da wurde dann auch gesagt, dass man dann Texte oder Filme

schreiben könnte [...]

RS: Meinen Sie, dass der Studiengang gut ist oder eher nicht, weil ich, ich weiß nicht, hat gesagt, das wäre halt eben alles so theoretisch und wenig Praxisbezug.“

Die/Der Ratsuchende hat sich scheinbar schon mit dieser Studienmöglichkeit befasst und fordert dementsprechend weniger inhaltliche Informationen von der/dem Beratenden ein, sondern möchte von ihr/ihm vielmehr eine klare Beurteilung zur Wahl des angesprochenen Studiengangs. Bei dem Wunsch nach einer Bewertung durch die/den Beratenden kommt es auch zur Aushandlung der Beziehungsebene. Dabei wird die eingeforderte Bewertung von der/dem Ratsuchenden nicht immer zwingend zum Maßstab gemacht. An dieser Stelle wird deutlich, dass die/der Ratsuchende den Umgang mit der vorherrschenden Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten als problematisch erlebt. Somit werden in der Beratung weniger milieuspezifische und biografische Hintergründe ersichtlich, sondern eine auf den Zeitgeist bezogene Offenheit in den Lebensperspektiven, die biografisch offensichtlich Diffusität erzeugt, deutlich. Diese biografische Herausforderung im Umgang mit der gegebenen Komplexität zeigt sich in dem Bedürfnis der/des Ratsuchenden, die berufliche Entscheidung durch klare Beurteilungen der/des Beratenden herbeizuführen.

Ausblick

Neuralgische Sequenzen zeigen Schaltstellen oder Beharrungstendenzen im Prozess auf, die beratungsspezifisch sein können, aber letztlich auch auf Herausforderungen bei biografischen Entscheidungen verweisen. Bisherige subjektive Deutungen beruflicher Möglichkeiten und dabei genutzte emotionale Dispositionen bezogen auf berufliche Fragen werden sichtbar. Es kristallisiert sich heraus, dass die Herausforderung im Beratungsprozess ist, die Wechselwirkung zwischen Wissen über Bildungs- und Berufsfelder sowie Wünsche und Interessen der Ratsuchenden auszuhandeln. Offene Reflexionen in einer verlässlichen Beziehungssituation sind dabei einflussnehmend, um kognitive Prozesse und emotionale Dispositionen ins Gespräch zu bringen. Erst dieses Zusammenspiel verweist auf die Konstruktion der professionellen Praktik Beratung. Die Beratenden sind in den neuralgischen Sequenzen gefordert, Zeit zu lassen, die Situation einzuordnen, bei Bedarf rasch zu reagieren und unterschiedliche Interventionen im Dialogmodus anzubieten. Berufs- und Weiterbildungsberatung wird so zum „kleinen Moratorium“ für Bildungsentscheidungen in den Übergängen des Lebenslanges Lernens (Gieseke/Stimm 2016a).

Beratung stellt dafür einen gesellschaftlich-organisierten, abgesicherten Raum zur Verfügung, der bisher in seiner Bedeutung für Lebenslanges Ler-

nen unterschätzt wurde. Für das Individuum geht es darum, nicht kontrollierte, reflexive Spielräume zu erhalten, um differenzierter über ihre/seine Lebens- und Bildungswege zu entscheiden.

Literatur

- Arnold, Rolf (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (2015): Deutungsmuster. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 66-74.
- Dybowski, Gisela/Thomssen, Wilke (1982): Praxis und Weiterbildung. Untersuchungen über Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern. Bremen: Universität Bremen.
- Eisenführ, Franz/Weber, Martin (2003): Rationales Entscheiden. Berlin (u. a.): Springer VS.
- Enoch, Clinton (2011): Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuhr, Reinhard (2003): Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. In: Krause, C./Fittkau, B./Fuhr, R./Thiel, H.-U. (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 32-50.
- Gieseke, Wiltrud (2014): Studienberatung zwischen Bildungsberatung, Lernberatung und psychologischer Beratung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte 1, S. 10-14.
- Gieseke, Wiltrud (2016): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gieseke, Wiltrud/Stimm, Maria (2015): Die professionellen Praktiken der Berufs- und Weiterbildungsberatung – ein komplexes Innenleben. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 38, S. 227-240.
- Gieseke, Wiltrud/Stimm, Maria (2016a): Praktiken der professionellen Bildungsberatung – Innensichten auf die Entscheidungsfindung im Beratungsprozess. Springer VS: Wiesbaden.
- Gieseke, Wiltrud/Stimm, Maria (2016b): Unterstützung von Entscheidungsprozessen durch professionelle Bildungsberatungspraktiken. In: Gieseke, W./Nittel, D. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Beltz Juventa: Weinheim, S. 493-504.
- Gieseke, Wiltrud/Stimm, Maria/Putensen, Maren (2014): Dialogmusteranalyse am Beispiel der Studienberatung. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung. Opladen: Leske + Budrich, S. 79-102.
- Gigerenzer, Gerd (2007): Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München: W. Bertelsmann Verlag.

- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie, Alltag. Opladen: Leske + Budrich.
- Käpplinger, Bernd/Klein, Rosemarie/Haberzeth, Erik (Hrsg.) (2013): Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kirsch, Werner (1970): Entscheidungsprozesse. 1. Bd: Verhaltenswissenschaftliche Ansätze der Entscheidungstheorie. Wiesbaden: Gabler.
- Kohl, Matthias (1985): Skizze einer dialoggrammatischen Analyse religiöser Bekehrungsgespräche. In: Kürschner, W./Vogt, R./Siebert-Nemann, S. (Hrsg.): Sprachtheorie, Pragmatik, Interdisziplinäres. Akten des 19. Linguistischen Kolloquiums Vechta 1984. Bd. 2. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 223-232.
- Kohl, Matthias (1986): Zielstrukturen und Handlungsorganisation im Rahmen von Dialogmusterbeschreibungen. In: Hundsnurscher, F./Weigand, E. (Hrsg.): Dialoganalyse. Referate der 1. Arbeitstagung Münster 1986. Bd. 1. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 51-67.
- Laux, Helmut (1998): Entscheidungstheorie. Berlin (u. a.): Springer VS.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, S. 282-301.
- Schiersmann, Christiane/Remmele, Heide (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung: Eine empirische Bestandsaufnahme. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmidt-Lellek, Christoph J. (2001): Was heißt „Dialogische Beziehung“ in berufsbezogener Beratung (Supervision und Coaching)? Das Modell des Sokratischen Dialogs. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC) 3, S. 199-212.
- Tippelt, Rudolf/Barz, Heiner (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Berufliche Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser aus biographischer Perspektive

1. Einleitung

Seit rund 20 Jahren findet die Gruppe der (Langzeit-)Arbeitslosen innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung kaum noch Beachtung. Dabei stellten (Langzeit-)Arbeitslose bis zum Jahrtausendwechsel noch eine Zielgruppe für die Erwachsenenbildungspraxis und -forschung dar (u. a. Faulstich/Ebner 1985; Peters 1991; Epping et al. 2001).

Mit dem hier vorgestellten Dissertationsprojekt wird der Fokus wieder auf Langzeitarbeitslose gerichtet. Das Forschungsinteresse richtet sich dabei *erstens* auf die Frage, welche Vorstellungen Langzeitarbeitslose von ihrer beruflichen Zukunft haben, und *zweitens* auf die Frage, wie sich diese biographisch entwickelt haben und inwiefern dabei eigene Erfahrungen, Interessen und Kompetenzen berücksichtigt werden. Ziel der Untersuchung ist es *drittens*, neue Erkenntnisse für die Erwachsenenbildung und die Lernforschung zu erhalten und die Gruppe der Langzeitarbeitslosen wieder stärker in den Fokus von Forschung zu rücken. Damit soll ein Bezug zu den Entwicklungen der Arbeitsmarktpolitik seit den Hartz-Reformen hergestellt und der Blick auf die Gruppe der Langzeitarbeitslosen aus kritisch-theoretischer Perspektive gerichtet werden. Die bereits begutachtete Dissertation wird in diesem Beitrag mit den zentralen Ergebnissen vorgestellt.

2. Langzeitarbeitslose als „Verlierer“ der Hartz-Reform und Benachteiligte in der Weiterbildung

Im Zuge der so genannten Hartz-Reformen werden Arbeitslose seit der Verabschiedung des vierten Hartz-Gesetzes (2005) in zwei Rechtskreise unterteilt (SGB III und SGB II). Zwar kann seitdem ein deutlicher Abbau der Zahl der Arbeitslosen bilanziert werden, doch zeigt sich gleichzeitig, dass die Zahl der Langzeitarbeitslosen¹ stagniert und sich somit ihr Anteil unter allen Arbeitslosen stetig erhöht (Spermann 2014). Langzeitarbeitslose gelten daher als die „Verlierer“ der Reform, was aus soziologischer und politikwissen-

1 Erwerbsfähige Menschen, die ein Jahr oder länger arbeitslos sind, gelten nach § 18 des SGB III als Langzeitarbeitslose.

schaftlicher Perspektive Anlässe zu Kritik gegeben hat (u. a. Butterwegge 2015). Gleichzeitig führen Stigmatisierungen wie „Faulenzer“² sowie die Subjektivierung der Arbeitslosigkeit, mit der Arbeitslose für ihre Situation selbst verantwortlich gemacht werden, zu Verhöhnung.

Rund 90 Prozent der Langzeitarbeitslosen werden gesetzlich dem zweiten Sozialgesetzbuch (SGB II) zugeordnet (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2016). Der Schwerpunkt des SGB II liegt jedoch auf der Grundsicherung für Arbeitsuchende und weniger auf einer Arbeitsförderung (SGB III). Die Vergabe von Bildungsgutscheinen zur Teilnahme an einer geförderten beruflichen Weiterbildung ist nur im SGB III vorgesehen und wird Langzeitarbeitslosen dadurch häufig vorenthalten. Zudem werden Bildungsziele in Bildungsgutscheinen häufig vorgegeben. Dies betrifft auch Weiterbildungseinrichtungen mit ihren Bildungsangeboten, die ihre Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung zertifizieren lassen müssen. Dass vor allem Geringqualifizierte von der Teilnahme an Weiterbildung ausgeschlossen werden, sich aber auch selbst davon ausschließen – u. a. wegen eines fehlenden Nutzens – ist aus der Adressatenforschung bekannt (Tippelt et al. 2003; Rosenblatt/Bilger 2008; OECD 2014).

Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass viele Langzeitarbeitslose resignieren und kaum Hoffnung auf eine berufliche Zukunft haben. Diese Annahme stützt sich besonders auf die sozialpsychologische „Marienthal-Studie“ (Jahoda et al. 1986) der 1930er Jahre. Dass Arbeitslose durchaus berufliche Wünsche und Ziele und zudem einen hohen Gesprächsbedarf haben, zeigte sich während des Pretests der LEO-Studie (Grotlischen/Riekmann 2012). Dieser wurde bei Hamburger Beschäftigungsträgern mit Arbeitslosen durchgeführt, die einer Beschäftigung mit Mehraufwandsentschädigung (Ein-Euro-Job) nachgehen. Diese Beobachtung führte zu dem hier dargelegten Forschungsinteresse. Die Arbeit fokussiert daher politische Aspekte der Erwachsenenbildung. Zudem werden berufliche Zukunftsvorstellungen als ein Lerngegenstand von Subjekten (hier Langzeitarbeitslose) betrachtet, mit dem Ziel einer besseren Erreichbarkeit dieser Zielgruppe durch neue Erkenntnisse über die Entstehung und Verfolgung ihrer Lerninteressen.

2 Vgl. <http://www.bpb.de/apuz/27813/faule-arbeitslose?p=all> [Zugriff: 18.06.2017].

3. Funktionen von Zukunftsvorstellungen aus utopietheoretischer und subjektwissenschaftlicher Perspektive

Zunächst wurde der Frage nachgegangen, welche Funktionen Zukunftsvorstellungen haben bzw. für Langzeitarbeitslose haben können. Antworten darauf finden sich in utopietheoretischen Ansätzen. Bei Utopien handelt es sich um Wunschbilder. Diese entstehen häufig in Krisen oder Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche (vgl. Faulstich 1990: 16) und beinhalten immer zwei Aspekte. Zum einen eine Kritik an der Gegenwart und gleichzeitig auch den Wunsch nach einem besseren Leben in einer besseren Zukunft (vgl. Negt 2002: 432). Somit können Gedanken über die Zukunft bedeutsam sein, weil sie eine Flucht aus der Wirklichkeit in das Mögliche zulassen. Utopien bzw. das damit verbundene utopische Denken dienen der Überwindung der (krisenhaften) Gegenwart. Langzeitarbeitslosigkeit kann von den Betroffenen durchaus als Krise erfahren werden und somit einen Anlass für utopisches Denken darstellen.

Utopisches Denken setzt jedoch erst einmal Utopiefähigkeit voraus. Diese muss gelernt werden. Aus milieutheoretischer Perspektive wird angenommen, dass Unterprivilegierte weniger über die Fähigkeit des Antizipierens verfügen (vgl. Vester et al. 2001). Möglicherweise haben sie auch gute Gründe dafür, nicht in eine (unsichere) Zukunft zu schauen. Denn prekäre Beschäftigungsverhältnisse, die ständige Bedrohung von Arbeitslosigkeit und auch das lange Verweilen in Arbeitslosigkeit können zu Ohnmacht statt Motivation führen. Deshalb ist es Negt zufolge wichtig, in Zusammenhängen zwischen individuellen Interessen und objektiven Bedingungen zu denken und diese herzustellen. Denn nur so entstehe und erhalte sich die Motivation in Lernprozessen (vgl. Negt 2010: 215). Die Kompetenz „Zusammenhang herstellen“ setzt sich laut Negt aus sechs gesellschaftlichen Kompetenzen zusammen (Negt 2010: 222 ff.): Kompetenz der Selbst- und Fremdwahrnehmung, technologische, ökologische, historische und ökonomische Kompetenz sowie Gerechtigkeitskompetenz.

Für diese Arbeit ist in erster Linie die historische Kompetenz bedeutsam, die sich sowohl aus einer Erinnerungs- als auch einer Utopiefähigkeit zusammensetzt. Mit Oskar Negt und seinem Verständnis der Begriffe Utopie und Utopiefähigkeit kann ein Übergang von den sozialphilosophisch gelenkten Utopien hin zum Lernen und somit zum Subjekt geschaffen werden.

In der Subjektwissenschaft (Holzkamp 1995) stellt die Antizipation eine wichtige Voraussetzung für Handeln und Lernen dar. Ähnlich wie in utopietheoretischen Ansätzen geht der „Antizipation“ eine „Diskrepanzerfahrung“ voraus (ebd.: 187). Wird die Diskrepanzerfahrung als eine Handlungsproblematik erfahren, kann das Subjekt überlegen, ob und, wenn ja, wie es

diese Handlungsproblematik handelnd überwinden kann. Dafür muss es abwägen, ob sich z. B. der Gang einer Lernschleife lohnt und welches Ziel mit der Überwindung der Handlungsproblematik erreicht werden soll. Lern- und Handlungsgründe können sowohl „expansiver“ Natur sein, mit dem Ziel der Verfügungserweiterung, als auch „defensiv“ begründet sein und dann auf die Abwehr einer Bedrohung zielen (ebd.: 190 f.). Die Einschätzung der eigenen Handlungsfähigkeit erfolgt nicht nur durch eine Antizipation. Die Phänomenalbiographie – wie die eigene Vergangenheit erfahren wurde – stellt ein ebenso wichtiges Kriterium dar, mit dem das Subjekt seine bisherigen Ziele reflektiert und überlegt, welche Möglichkeiten und Hindernisse dabei förderlich bzw. hemmend erfahren wurden.

Es zeigt sich an dieser Stelle, dass Zukunftsvorstellungen durchaus eine sinnvolle Funktion u. a. auch für Langzeitarbeitslose haben können. Zudem steht die Zukunft nicht für sich alleine, sondern ist sowohl an die Gegenwart (Krise, Diskrepanzerfahrung) als auch an die Vergangenheit (Phänomenalbiographie, Erinnerungsfähigkeit) geknüpft. Diese Aspekte gilt es bei der biographischen Analyse von Zukunftsvorstellungen miteinzubeziehen.

4. Zugang zu beruflichen Zukunftsvorstellungen über die Biographie

Die Verknüpfung von Zukunft, Vergangenheit und Gegenwart zur Untersuchung von Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser kann durch ein biographisches Vorgehen hergestellt werden. Hierfür erwies sich der Einsatz narrativer Interviews nach Fritz Schütze als zielführend.

4.1 Das narrative Interview als Erhebungsverfahren

Beim narrativen Interview handelt es sich um eine biographische Methode, mit der durch eine offene und allgemein formulierte Erzählaufforderung (Erzählen der Lebensgeschichte) eine Stegreiferzählung erzeugt werden kann. Die Grundannahme liegt darin, dass in einer spontanen Stegreiferzählung die Erzählung eine eigene Dynamik enthält und dadurch von der erzählenden Person nicht gesteuert werden kann, weil das Subjekt während des Erzählens über den Aufbau der jeweiligen Erzählung nicht reflektieren kann (Felden 2012: 338). In solch einer Erzählung könne der die Interviewte selbst bestimmen, zu welchem Zeitpunkt des eigenen Lebens die Erzählung begonnen wird und welche Ereignisse und Erfahrungen subjektive Relevanz hatten bzw. haben. Dabei dürfen die Interviewten möglichst nicht unterbrochen werden. Der Die Forschende agiere vielmehr als Zuhörende_r (Schütze 1983a: 285). Darüber hinaus kann durch die offene Einstiegserzählung die Alltagssprache mit den eigenen Redewendungen verwendet werden, was die

Erzählung authentisch und flüssig macht, weil es kein Frage-Antwort-Interview ist, bei dem es zwischen Interviewer_in und Interviewpartner_in zu sprachlichen Hemmungen oder Barrieren kommen kann (Peters 1991: 77). Schütze geht davon aus, dass Menschen, die über eigene Erlebnisse erzählen, diese in ihrer Erzählung so reproduzieren, wie sie sie erfahren und wahrgenommen haben. Dadurch erhalten Interviewende einen Zugang zu den Erfahrungen, Deutungen und Orientierungen der jeweiligen interviewten Person (Schütze 1983a: 285). Das narrative Interview bietet zudem nach der Stegreiferzählung die Möglichkeit, neben immanenten Nachfragen (Nachfragen, die sich auf das Erzählte beziehen und weitere Erzählungen erzeugen) auch exmanente Nachfragen zu stellen, mit denen Fragen zum Forschungsinteresse eingebracht werden können. Dafür wurde ein Leitfaden mit zukunftsorientierten und reflexionsanregenden Fragen entwickelt, der im Anschluss an die offene Erzählung flexibel und individuell eingesetzt wurde.

4.2 Sample

Ein Zugang zu Langzeitarbeitslosen konnte durch Arbeitslosenzentren, Weiterbildungseinrichtungen (Grundbildungsangebote) sowie die Schuldnerberatung hergestellt werden. Die Akquise von Interviewpartner_innen über das Jobcenter war aufgrund mangelnder Bereitschaft seitens der Arbeitsverwaltung nicht möglich. Insgesamt wurden neun langzeitarbeitslose Personen interviewt. Darunter befinden sich fünf Frauen, von denen drei Kinder haben, die sie alleinerziehend großziehen bzw. großgezogen haben.

Die Altersspanne reicht von 19 bis 58 Jahren und die Dauer der Arbeitslosigkeit von zwei bis 15 Jahren. Eine Person hat vier Wochen vor dem Interview wieder eine Arbeit aufgenommen, eine andere Person ist noch nie erwerbstätig gewesen. Sechs Personen verfügen über eine abgeschlossene Berufsausbildung (Hauswirtschaft, Koch, Maurer, Zahnarzthelferin, Straßenbau). Der bereits bekannte und wissenschaftlich belegte Zusammenhang von Gesundheit und Arbeitslosigkeit (u. a. Kieselbach/Beelmann 2006) zeigt sich auch in diesem Sample. Depressionen, starkes Übergewicht, Alkohol- oder Cannabisabhängigkeit sowie körperliche Probleme (Rückenleiden) begleiten die Arbeitslosigkeit der Interviewten.

4.3 Auswertung in Anlehnung an die Narrationsanalyse

Die Auswertung der narrativen Interviews erfolgte ebenfalls in Anlehnung an Fritz Schütze. Die Narrationsanalyse zielt auf die Rekonstruktion von Prozessen bzw. Prozessstrukturen des Lebensablaufs (Schütze 1983b).

Diese Prozessstrukturen unterscheiden sich hinsichtlich der wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Lebenssituationen

und zeigen an, welche Haltung die Subjekte gegenüber ihrer Biographie einnehmen (Kleemann et al. 2013: 69). Während *institutionelle Ablaufmuster* durch ein normativ-versachlichtes Prinzip gekennzeichnet sind und darin ein selbst gewähltes Ziel entsprechend institutioneller Vorgaben verfolgt wird, sind *biographische Handlungsmuster* durch ein intentionales Prinzip charakterisiert. In biographischen Handlungsmustern zeigen sich selbst initiierte und gesteuerte Entwicklungen, bei denen ein zentrales Handlungsziel verfolgt wird. Das Prinzip des Getriebenwerdens ist typisch für *Verlaufskurven*. Hier empfindet der/die Biographieträger_in aufgrund äußerer Bedingungen Handlungssohnmacht und Kontrollverlust gegenüber der eigenen Lebensgestaltung. *Biographische Wandlungsprozesse* sind dann dominant, wenn das Subjekt biographische Handlungsfähigkeit durch Veränderungen der Handlungsmöglichkeiten, Orientierungen und Wahrnehmungen wiedergewinnt.

Durch die Narrationsanalyse können die Biographien Langzeitarbeitsloser und die darin eingeschlossenen Handlungsmöglichkeiten, Deutungen und Orientierungen im Hinblick auf berufliche Zukunftsvorstellungen untersucht werden. Sowohl die Erhebung mit narrativen Interviews als auch die Narrationsanalyse ermöglichen somit die Untersuchung von unterschiedlichen beruflichen Zukunftsvorstellungen im Zusammenhang mit der Vergangenheit und Gegenwart sowie die Genese dieser Vorstellungen.

5. Drei Typen von Zukunftsvorstellungen

Im Laufe der Analysen der neun Interviews wurde sichtbar, dass Zukunftsgedanken und Zukunftsvorstellungen sowie Ziele und Wünsche sich im Laufe einer Biographie wandeln können. Insgesamt konnten drei Typen beruflicher Zukunftsvorstellungen identifiziert werden:

- *individuell-selbstbestimmte Vorstellungen von der beruflichen Zukunft;*
- *institutionalisiert-angepasste Vorstellungen von der beruflichen Zukunft;*
- *scheinbar keine Vorstellungen von der beruflichen Zukunft.*

Zunächst ist anzumerken, dass es sich bei dieser Typik nicht um Personentypen handelt, sondern um unterschiedliche Typen von Zukunftsvorstellungen. Zukunftstypen können sich im Laufe des Lebens einer Person – genau wie die Prozessstrukturen des Lebensablaufs – verändern. Sie sind an die jeweils gegenwärtige Lebenssituation und damit verbundene Wahrnehmung von Selbstbestimmung und Handlungsmöglichkeiten gebunden. Im Folgenden werden die empirisch hergeleiteten Zukunftstypen erläutert und in einen Zusammenhang mit den theoretischen und methodologischen Vorüberlegungen gestellt.

5.1 Individuell-selbstbestimmte Vorstellungen von der beruflichen Zukunft

Der Typus „Individuell-selbstbestimmte Vorstellungen von der beruflichen Zukunft“ wird in erster Linie durch konkrete Berufswünsche in der Kindheit und Jugend, die meist aus Berührungserfahrungen mit einem Interessegegenstand sowie beruflichen Zielen und Visionen auch in späteren Lebensphasen resultieren, charakterisiert. Darüber hinaus kann es sich auch um Erwartungen handeln, die an einen Beruf oder an eine Erwerbsarbeit gerichtet sind (z. B. Sinnhaftigkeit einer Arbeit; sich gefordert fühlen etc.).

Die Zukunft wird im Interview thematisiert, woraus auf eine subjektive Bedeutung der Zukunft geschlossen werden kann. Dies kann sich auch darin zeigen, dass die Erzählung nicht in der Gegenwart endet, sondern mit Blick auf die eigene Zukunft fortgesetzt wird.

Ein weiteres Merkmal für diesen Zukunftstypus ist die handelnde Verfolgung beruflicher Ziele, Wünsche und Visionen. Sie sind nicht einfach nur vorhanden und werden benannt, sondern sie sind auch mit einem Plan verbunden, wie diese Vorstellungen realisiert werden können. Ein Plan, mit dem die zielgerichtete Umsetzung der beruflichen Zukunft verfolgt wird, weist auf die gedankliche Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft hin. Individuell-selbstbestimmte Vorstellungen von der beruflichen Zukunft sind daher nicht nur Ideen oder Neigungen, sondern konkrete Ziele. Die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der Realisierung dieser Ziele ist ein wesentlicher Bestandteil dieses Zukunftstyps. Für die Entwicklung eines zukunftsorientierten Plans werden vorhandene Interessen und Kompetenzen eingeschätzt und berücksichtigt. Ebenso können Berufswünsche und -ziele aus Erfahrungen mit der Überwindung vergangener Krisen, Probleme und Bedrohungen wachsen:

„Hab Hauptschulabschluss und ich habe die letzten drei Jahre kochen gelernt inner Schule, ich hatte Hauswirtschaft für Jungen, hieß das damals. Dann hab ich, bin ich auf backen konnte ich schon durch mein Opa. Und die Lehrerin war ne Finnin und ich wollte Koch werden. Die Familie war dagegen. Die Lehrerin meinte aber, da ich der Beste bin, den sie je unterrichtet hat und ich die Erfahrung schon habe, sollte ich mal den Beruf auch lernen und hab'n Termin mit meinen Eltern gemacht und denen dann klar gemacht, dass das wirklich sinnvoll ist, wenn ich das mach. [I: Ja.] Und dann war die Familie wieder dafür. Also bin ich in die Kochlehre gegangen.“ (Herr Koch: 146-153).

Für die Genese beruflicher Zukunftsvorstellungen ist somit neben der antizipatorischen Blickrichtung auf die Zukunft auch eine retrospektive phänomenalbiographische Perspektive bedeutsam.

5.2 Institutionalisiert-angepasste Vorstellungen von der beruflichen Zukunft

Dieser Zukunftstyp geht meist, genau wie der individuell-selbstbestimmte Typus, mit ersten Berufswünschen in der Jugend einher. Ein bedeutsamer Unterschied liegt jedoch darin, dass deren Realisierung aufgrund verschiedener äußerer Bedingungen nicht möglich war. Die Folge ist eine Anpassung des Berufswunsches oder des beruflichen Zieles, bei der die Art der Tätigkeit und das Berufsfeld zweitrangig sind. Diese Anpassung liegt in einer Normorientierung (gesellschaftliche Erwartung, eine Berufsausbildung zu absolvieren oder erwerbstätig zu sein), aber auch in einer Existenzbedrohung (Familie nicht ernähren können) begründet:

„Berufsmäßig äh, ja, ich hab versucht, Bäcker zu werden. Hab also bis hab viel viel gerne gebacken von zu Hause aus und äh hab versucht, Bäcker zu werden, aber da hab ich keine Stelle gekriegt und da hat man mich da auch abgeraten und äh um äh überhaupt irgendwas zu machen hab ich dann äh quasi Alternativberuf ausgesucht ((lacht)) und zwar Maurer ((lacht)).“ (Herr Bäcker-Tischler: 31-36).

In allen Fällen, in denen dieser Zukunftstyp im Lebensverlauf vorkommt, sind es äußere Umstände und Bedingungen, die als Diskrepanzerfahrung wahrgenommen werden und die eine Anpassung der beruflichen Zukunftsvorstellungen erzeugen.

So lässt sich genau an diesem Kriterium erkennen, ob es sich um individuell-selbstbestimmte oder institutionalisiert-angepasste Vorstellungen von der beruflichen Zukunft handelt. Das Entscheidende sind die Begründungen für das Handeln. Sind die Begründungen expansiver Natur, lässt dies auf individuell-selbstbestimmte Zukunftsvorstellungen schließen. Defensiv begründetes Handeln hingegen deutet auf institutionalisiert-angepasste Vorstellungen von der beruflichen Zukunft. Hier zeigt sich die Anschlussfähigkeit zur Subjektwissenschaft.

5.3 Scheinbar keine Vorstellungen von der beruflichen Zukunft

Im Gegensatz zu den zwei bereits vorgestellten Zukunftstypen ist für den Typus „Scheinbar keine Vorstellungen von der beruflichen Zukunft“ die Nicht-Thematisierung der beruflichen Zukunft im Interview charakteristisch. Auch durch Nachfragen der Interviewerin ist ein Zugang zur Zukunft kaum möglich. Auf den ersten Blick scheint die berufliche Zukunft hier keine subjektive Relevanz zu haben. Ein dominantes Merkmal dieses Typus ist die Wahrnehmung, die Zukunft nicht beeinflussen zu können. Dies geht einher

mit dem Fehlen von Handlungsmöglichkeiten. Vielmehr wird das Handeln – verlaufskurventypisch – von äußeren Einflüssen und Bedingungen bestimmt und folgt somit dem Prinzip des Getriebenwerdens. Diese Bedingungen erscheinen als unerwartet und unvorhersehbar, so dass die Zukunft mit Schicksal gleichgesetzt wird und als nicht planbar erscheint (vgl. Schütze 1983: 288). Es dominiert die Wahrnehmung, dass die Zukunft über die eigene Person und damit verbundene Handlungsmöglichkeiten entscheidet.

Fraglich ist an dieser Stelle allerdings, ob es tatsächlich Menschen gibt, die gar keine Vorstellungen und Ideen von ihrer Zukunft haben. Anhand der Interviews lässt sich vielmehr zeigen, dass in den je gegenwärtigen Situationen die äußeren Bedingungen Angst vor der Zukunft oder aber auch die Erfahrungen des Scheiterns Selbstzweifel erzeugen. Hierbei spielen das Fehlen eines Schulabschlusses sowie der Besuch einer Förderschule eine entscheidende Rolle:

„Aber so an Motoren schrauben und solchen komplizierten Sachen, das find ich – eigentlich vom Ding her – ganz interessant. [I: Mhm.] Ähm, das wär es vielleicht nochmal äh, wo ich sagen würde, ja, da, da könnt ich mich auch wiedersehen. [I: Mhm, ok.] Aber ich hab noch niemals irgendwie ein Motor auseinander genommen, geschweige denn mal drumgefummelt. Äh, da-, damit hatte ich nie was zu tun. [...] Also, so, so was in einem Motor vorgeht, wie, wie der wie der funktioniert, ne, wie das, wie, wie ähm, wie da, wie da die Kraft entsteht. [I: Mhm, ok.] Ne, wie so wie so 'n Auto bewegt wird, durch so durch den Motor. Das ist doch [I: Ja.] ne, bestimmt bin ich (bin bisschen döfer), ne aber äh, ich find das doch ganz interessant, ne, diese ganzen kleinen Teile, die dann zusammengesetzt ist äh, was daraus dann entsteht.“ (Herr Straßenbauer: 447-460).

Herr Straßenbauer verfolgt sein Interesse an Automotoren nicht, weil er dafür nicht über die aus seiner Sicht notwendige Intelligenz bzw. Allgemeinbildung verfügt. Dies führt er an anderer Stelle auf den Förderschulbesuch zurück. Somit handelt es sich bei diesem Zukunftstypus um *scheinbar* keine Vorstellungen von der beruflichen Zukunft. Vielmehr sind es subjektiv und biographisch begründete Widerstände gegenüber der Zukunft.

6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Erwachsenenbildung(sforschung)

Mit dieser Untersuchung wurde die Gruppe der (Langzeit-)Arbeitslosen im Bereich der Erwachsenenbildung(sforschung) wieder fokussiert. Die Relevanz zeigt sich in den Ergebnissen, die subjektwissenschaftlich ausdeutbar

sind und neue Erkenntnisse über biographische Aspekte von Lern- und Handlungsentscheidungen für die Erwachsenenbildung liefern.

Zwar sind dem Datenmaterial keine Utopien zu entnehmen, dennoch erzählten sieben der neun interviewten Langzeitarbeitslosen von beruflichen Interessen, Erwartungen, Zielen und/oder Plänen in ihrer Vergangenheit. Ob und wie diese realisiert werden konnten, ist entscheidend für die weitere Sicht auf die Zukunft und deren Gestaltung. Während die Verfolgung beruflicher Zukunftsvorstellungen sowohl expansiv als auch defensiv begründet sein kann und dabei die Überwindung von Hindernissen die (Weiter-)Entwicklung beruflicher Zukunftsvorstellungen und Verfolgung von Zielen unterstützt, führen Erfahrungen des Scheiterns zu Widerständen und Ängsten gegenüber der eigenen Zukunft mit der Folge, dass eigene Interessen nicht weiter verfolgt werden. Verstärkt werden können diese Widerstände u. a. durch die Subjektivierung der Arbeitslosigkeit sowie durch Stigmatisierungen, denen vor allem Langzeitarbeitslose durch die Gesellschaft ausgesetzt sind.

Dem kann möglicherweise mit dem Konzept der gesellschaftlichen Kompetenzen (Negt 2010), das auf die Herstellung von Zusammenhängen zwischen subjektiven Interessen und objektiven Bedingungen gerichtet ist, entgegengewirkt werden. Kritisch-theoretische Konzepte in die Erwachsenenbildungspraxis zu integrieren, Utopiefähigkeit herauszubilden und damit ein Bewusstsein für gesellschaftliche Zusammenhänge und Strukturen zu schaffen, kann ein Umdenken erzeugen, mit dem Arbeitslose sich weniger für ihre Situation selbst verantwortlich machen. In diesem Zusammenhang sind auch eine Anschlussfähigkeit an den Diskurs zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen und der Einsatz von Portfolios (z. B. ProfilPASS) überlegenswert. Kompetenzen sowie ein Bewusstsein über diese sind durchaus vorhanden. Sie werden vor allem auf Arbeiten, die sich außerhalb von Erwerbsarbeit vollziehen, zurückgeführt.

Zudem ist festzuhalten, dass der Einsatz biographischer Methoden auch als Zugang zu beruflichen Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser und deren Entwicklung im Lebensverlauf zielführend ist. Dies gilt nicht nur für die Erwachsenenbildungsforschung, sondern auch für die -praxis sowie für Beratungs- und Vermittlungsprozesse der Arbeitsverwaltung. Daher eignet sich eine biographische Herangehensweise, um biographische Entwicklungsprozesse beruflicher Zukunftsvorstellungen zu erörtern und dadurch auch verborgene Interessen, Wünsche und Ziele aufzudecken. Denn Interessen und Wünsche sind vorhanden, sie werden nur nicht immer handelnd verfolgt, weil die Hoffnung aufgrund verschiedener Erfahrungen und objektiver Bedingungen verloren gegangen ist.

Offen bzw. schwierig bleibt an dieser Stelle die Erreichbarkeit von Langzeitarbeitslosen. Eine politische, auf Mündigkeit gerichtete Erwachsenenbil-

derung ist in den SGB III-geförderten Weiterbildungsmaßnahmen, die auf eine schnelle Weidereingliederung zielen, sicherlich nicht erwünscht.

Literatur

- Bundesagentur für Arbeit (2016): Regelleistungsberechtigte Personen in der Grundsicherung und Arbeitslose nach Rechtskreisen. <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Grusi-Schaubild.pdf> [Zugriff: 20.01.2017].
- Butterwegge, Ch. (2015): Hartz IV und die Folgen. Auf dem Weg in eine andere Republik? Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.
- Epping, R./Klein, R./Reutter, G. (2001): Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Didaktisch-methodische Orientierungen. Bielefeld: WBV.
- Faulstich, P./Ebner, H. G. (1985): Erwachsenenbildung und Arbeitslosigkeit. Zur Praxis eines schwierigen Verhältnisses. 1. Aufl. München: Hueber.
- Faulstich, P. (1990): Zukunft. In: Faulstich, P. (Hrsg.): LernKultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München: Lexika, S. 14-43.
- Felden, H. von (2012): Narratives Interview. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich, S. 334-346.
- Grottlüsch, A./Riekman, W. (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausg. Frankfurt am Main [u. a.]: Campus-Verlag.
- Jahoda, M./Lazarsfeld, P. F./Zeisel, H. (1986): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kieselbach, Th./Beelmann, G. (2006): Arbeitslosigkeit und Gesundheit: Stand der Forschung. In: Hollederer, A./Brand, H. (Hrsg.): Arbeitslosigkeit, Gesundheit und Krankheit. 1. Aufl. Bern: Huber, S. 13-31.
- Kleemann, F./Krähnke, U./Matuschek, I. (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Negt, O. (2002): Arbeit und menschliche Würde. 2. Aufl. Göttingen: Steidl.
- Negt, O. (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl Verlag.
- OECD (2014): Education at a Glance 2014. OECD Indicators. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf> [Zugriff: 20.01.2017].
- Peters, S. (1991): Arbeitslose und ihr Selbstbild in einer betrieblichen Umschulung. Lern- und Leistungsfähigkeit in Bilanzierung und Antizipation in einer Metall-facharbeiterausbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Band 1. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schütze, F. (1983a): Biographieforschung und narratives Interview. http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5314/ssoar-np-1983-3-schutze-biographieforschung_und_narratives_interview.pdf?sequence=1 [Zugriff: 19.01.2017].

- Schütze, F. (1983b): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. 2. unveränderte Aufl. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67-156.
- Spermann, A. (2014): Zehn Jahre Hartz IV – Was hilft Langzeitarbeitslosen wirklich? In: IZA Standpunkte (76). <http://ftp.iza.org/sp76.pdf> [Zugriff: 19.01.2017].
- Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S. u. a. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Milieus. Studie zu Weiterbildungsinteressen der Münchner Bevölkerung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Vester, M./Oertzen, P. von/Geiling, H. u. a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Biografien als kommunikative Konstrukte in Lehr-Lern-Interaktionen: Zur Bedeutung personenspezifischer und professionsspezifischer Adressierung in pädagogischen Weiterbildungen

1. Einleitung: Black-Box ‚Biografiebezug‘ – Die Erwachsenenbildung und ihr Biografieproblem

Der Lebenswelt- und Biografiebezug gilt als konstitutiver Bestandteil der Erwachsenenbildung. Dahinter steckt die Annahme, dass Erwachsene bereits auf vielfältige und heterogene Erfahrungen zurückblicken können, die im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt und produktiv gewendet werden müssen. Hans Tietgens hob als einer der ersten in den 1980er Jahren den besonderen Stellenwert eines adäquaten Lebenswelt- und Biografiebezugs innerhalb der Erwachsenenbildung heraus (vgl. Tietgens 1981: 96; Tietgens 1986: 89 ff.). Wurde der Diskurs um die Berücksichtigung von biografischen Erfahrungen, des im Lebenslauf erworbenen Wissens und biografisch gewachsener Deutungsmuster zunächst jedoch vorrangig unter dem Prinzip der Lebensweltorientierung geführt, sind mittlerweile Konzepte der Biografieorientierung oder des biografischen Lernens dezidiert im Fokus.

„Biographische Kommunikation und biographisches Lernen gehörten zwar in den Bedeutungshof des Lebensweltlichen, sind aber erst allmählich als begriffliche Differenzierung über den Umweg der Biographieforschung ausdrücklich aufgenommen worden“ (Behrens-Cobet/Reichling 1997: 17).

Biografie wird als die „sinnhafte Organisation, die individuelle Aneignung und Thematisierung des Lebenslaufs“ (Nittel/Siewert-Kölle 2014: 183) verstanden. Der Biografiebegriff umfasst damit mehr als die Menge der erlebten Ereignisse, sondern verweist auf einen sozialen Konstruktionsprozess. Konzeptionell reicht das Spektrum von der Einbeziehung der Biografien als Hintergrund von Bildungsprozessen bis hin zum Verständnis von Biografie als eigenes Lernfeld (Dausien/Alheit 2005: 30; Dausien 2011: 116).

Die „makro- und mikrodidaktische Relevanz von Biografie evoziert allerdings einen hohen Bedarf an prozessorientierter empirischer Forschung“ (Nittel 2010: 50), denn es gibt bisher wenig Erkenntnisse darüber, welche Formen der Thematisierung von biografischen Aspekten und Erfahrungen empirisch in Veranstaltungen vorkommen, wie sich biografische Erzählungen

auf die Seminarkommunikation auswirken und welche kommunikativen Funktionen mit dem Sprechen über biografische Aspekte verbunden sind.

An dieses Desiderat schließt der Beitrag an und geht den aufgeworfenen Fragen mithilfe der *ethnomethodologischen Konversationsanalyse* nach, die mit dem Konzept des *Recipient Designs* (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) eine Methodologie bereitstellt, mit der die interaktiven Verfahren der Orientierung an GesprächsteilnehmerInnen untersucht werden können (2.). Somit richtet der Beitrag den Blick auf *Erwachsenenbildung als soziale Realität*, welche von den Beteiligten gemeinsam und situativ konstituiert und fortwährend ausgehandelt wird (vgl. Nolda 2007; Dinkelaker/Herrle 2009: 11 ff.; Kade u. a. 2014: 22).

Im Zentrum des Beitrages (3.) stehen zwei kontrastiv ausgewählte Fallanalysen von Vorstellungsrunden pädagogischer Weiterbildungen, die zeigen, dass die Initiierung sowie der Umgang mit Biografien in den Veranstaltungen sehr unterschiedlich umgesetzt werden. Es lassen sich empirisch mindestens zwei Formen differenzieren: die personen- und die professionsspezifische Adressierung. Die Art und Weise, wie die Teilnehmenden angesprochen werden, hat nachweislich Auswirkungen auf deren Selbstpräsentationen, die sich dann mehr oder weniger auf berufsbiografische oder gesamtbiografische Aspekte beziehen.

Biografien werden also nicht per se in erwachsenenpädagogischen Kursen zum Thema, sondern werden als *kommunikative Konstrukte* mithilfe von spezifischen Adressierungen der TeilnehmerInnen durch die DozentInnen initiiert und gemeinsam ausgehandelt. Ziel des Beitrags ist es, die Varianten der Adressierung als Hervorbringung biografischer Themen zu beschreiben sowie strukturelle Probleme zu identifizieren, für die die Adressierungsformen eine spezifische Lösung darstellen (4.). Dieses Wissen um Strukturprobleme und Lösungsvarianten in erwachsenenpädagogischen Lehr-Lern-Interaktionen ist bedeutsam für empirisch fundierte Konzeptionen erwachsenpädagogischen Handelns.

2. Methodisches Vorgehen: Konversationsanalyse und das Konzept des Recipient Designs

Für die Wahrnehmung und Modellierung von AdressatInnen und Teilnehmenden als biografische Subjekte nimmt die Biografieforschung einen zentralen Stellenwert ein (Rothe 2015: 31 ff.). Anhand von biografisch-narrativen Interviews konnten Lern- und Bildungsprozesse in ihrer Einbettung in die Lebensgeschichte rekonstruiert werden, sodass deutlich wurde, dass Lernprozesse und die Wahrnehmung institutioneller Bildungsangebote von biografischen Eigenlogiken mitbestimmt werden. Das daran anschließende Erkenntnisinteresse richtet sich auf die „Praktiken der Biografisierung in pädago-

gischen Arrangements“ (Rothe 2015: 33). Diese können mithilfe von Interaktionsanalysen natürlicher, d. h. nicht zu Forschungszwecken initiiertes, Interaktionen pädagogischer Weiterbildungen untersucht werden.

Hierfür eignet sich die *ethnomethodologische Konversationsanalyse* in besonderer Weise: Die Konversationsanalyse untersucht sequenzanalytisch, wie – d. h. mit welchen Alltagsmethoden – die GesprächsteilnehmerInnen jederzeit Interpretations- und Ordnungsleistungen vollziehen, um in wechselseitiger Bezugnahme und Aushandlung gemeinsam die soziale Wirklichkeit, z. B. eine Weiterbildung, zu konstituieren und situativ auszugestalten. So ist es möglich, die interaktiven Verfahren der Gesprächsorganisation, Beziehungs- und Handlungskonstitution sowie Themenentfaltung zu rekonstruieren und zentrale Interaktionsaufgaben zu identifizieren (vgl. Bergmann 1981: 15 ff.).

Mit dem *Recipient Design* bietet die Konversationsanalyse ein methodologisches Konzept, Adressierungspraktiken und deren Relevanz zur Etablierung biografischer Themen in den Blick zu nehmen. Recipient Design fungiert als Darstellung der Orientierung des Sprechers am Gesprächspartner:

„with regard to word selection, topic selection, admissibility and ordering of sequences, options and obligations for starting and terminating conversations and so on“ (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 727).¹

Das Recipient Design ist allerdings nicht nur als Adressatenzuschnitt (im Sinne einer Teilnehmerorientierung) zu verstehen, sondern wirkt auch an der Hervorbringung eines „spezifisch profilierten Rezipienten“ (Schmitt/Deppermann 2009: 82) und somit an der Konstruktion biografischer Lernsubjekte mit. So werden Partnerhypothesen und -entwürfe mitkommuniziert, die konditionelle Relevanzen² mit sich bringen. Als Recipient Design können also Adressierungsformen verstanden werden, die die Anschlusskommunikation für bestimmte Themen, z. B. biografische Erlebnisse, öffnen oder verschließen, indem konkrete Selbst- und Fremdpositionierungen kommuniziert und so verhandelbar werden.

Im Folgenden soll an zwei Fallbeispielen rekonstruiert werden, wie biografische Erfahrungen aufgerufen und darstellbar werden sowie welche Kon-

-
- 1 In der Konversationsanalyse wurde Recipient Design bisher eher als Maxime und generelle Charakteristik von Äußerungen im Sinne einer Anpassung von Turns und weniger als eigenständiges Untersuchungsphänomen betrachtet: „there is a surprising lack of studies which are specifically devoted to practices, sources, properties, dimensions and interactional consequences of recipient design“ (Deppermann 2015: 68). Aktuelle Studien zeigen aber die Bedeutsamkeit des Recipient Designs für (sozial-)pädagogische Kontexte (vgl. Hitzler 2013: 116 ff.; Schmitt/Deppermann 2009: 83 ff.).
 - 2 Unter konditioneller Relevanz wird eine strukturelle Erwartung verstanden. So lässt üblicherweise z. B. eine Frage im darauffolgenden Gesprächsschritt eine Antwort oder ein Vorwurf eine Rechtfertigung oder Entschuldigung erwartbar werden.

sequenzen diese Darstellungen im Veranstaltungsgeschehen haben. Datengrundlage bilden audiografisch aufgezeichnete und anschließend detailliert transkribierte Weiterbildungsseminare für pädagogische Fachkräfte (LehrerInnen, ErzieherInnen, SozialpädagogInnen). Das Datenmaterial umfasst insgesamt sieben drei- bis siebenstündige Tagesveranstaltungen sowie eine zweitägige Weiterbildung. Es handelt sich also nicht um Veranstaltungen, wie z. B. Erzählcafés oder Seniorenkreise, die als biografieorientierte Kurse angekündigt sind und so die Thematisierung biografischer Aspekte erwartbar ist, sondern um eher fachlich orientierte berufliche Weiterbildungsveranstaltungen.

3. Fallanalysen: Professions- und personenspezifische Adressierung als Hervorbringung von biografischen Aspekten in Kursen der pädagogischen Weiterbildung

Anhand zweier Seminare, die sich in ihrer Adressierung der Teilnehmenden stark unterscheiden, sollen die zwei Recipient-Design-Typen vorgestellt werden: Im ersten Fall „Konflikte“ wird eine Adressierung der TeilnehmerInnen vorgenommen, die ich als *professionsspezifisches Recipient Design* bezeichnen möchte und die zur Thematisierung *beruflicher Erfahrungen* führt. Im zweiten Fall „Beteiligung“ wird eine Adressierung der TeilnehmerInnen vorgenommen, die ich als *personenspezifisches Recipient Design* bezeichnen möchte und die zur Thematisierung *beruflicher und privater Erfahrungen* führt.

Die Transkriptauszüge sind den Anfangssituationen der Seminare entnommen, die sich durch Vorstellungsrunden und Erwartungsabfragen auszeichnen. Diese Ausschnitte eignen sich besonders für die Analyse der Recipient Designs, da die Kursanfänge als „relativ unscheinbare Arten der biografischen Selbst- und Fremdpositionierung“ (Kade/Nittel 1997: 753) erscheinen. Oftmals sind sie nahezu der Beginn der gemeinsamen Interaktionsgeschichte, in der Selbst- und Fremdpositionierungen am explizitesten verhandelt werden.

3.1 Fallbeispiel „Konflikte“: professionsspezifische Adressierung und berufliche Selbstpräsentation

Das folgende Fallbeispiel stammt aus einem Halbtagesseminar für ErzieherInnen zum Thema „Konflikte in der Kita“. Nach einer kurzen Begrüßung und Thematisierung leitet die Dozentin (Dw) eine Vorstellungs- und Erwartungsrunde ein.

Transkript 1: professionsspezifisches Recipient Design im Fall „Konflikte“

01 Dw: heute wär MIR nochmal ganz wichtig,
 02 =auch weil ich sie Alle (.) nicht einzeln KEnne,
 03 nochmal- JA - zu WIssen,
 04 WER sie sind;
 05 =WO sie herkommen;
 06 =mit welcher ALTERSSTUFE sie arbeiten;
 07 damit ich mit den BEIspielen und den- (.)
 08 ja ideen zur umsetzung MICH n bisl an die
 09 <<TN-Gemurmel>altersstufen auch ähm orientieren kann,>
 10 krippe kindergarten hort tagespflege-
 11 weiß ich ist heut alles DA-(-)
 ((...))
 16 wenn sie WÜNSCHE an das seminar haben-
 17 WAS (.) würden sie gerne mit nach hause nehmen,
 ((...))
 25 → es geht NICH um gesamte lebensgeschichte,
 26 =so viel zeit ham wir nich-(-)
 27 aber ganz kurz einfach vorstellen,
 28 was so ihre arbeit is, (-)
 29 und was sie gerne mit nach hause nehmen würden.--)

Die Vorstellungsrunde wird von der Dozentin mithilfe einer mehrstufigen Initiierung anhand von Fragen eingeleitet („wer sie sind, wo sie herkommen, und mit welcher Altersgruppe sie arbeiten“). Ab Z. 06 werden ausdrücklich die Arbeitszusammenhänge der TeilnehmerInnen fokussiert: Einerseits wird nach den betreuten Altersgruppen gefragt und andererseits die Partnerhypothese in Z. 10 kommuniziert, dass die TeilnehmerInnen aus unterschiedlichen Arbeitskontexten stammen. Damit werden konkrete professionelle Handlungsfelder der Anwesenden benannt. In Z. 16/17 erweitert die Dozentin die Vorstellungsrunde und fragt nach Erwartungen der TeilnehmerInnen. Die Fokussierung auf die pädagogische Profession gipfelt in der expliziten Abgrenzung von privaten Kontexten der TeilnehmerInnen in Z. 25. Durch den Ausschluss der Lebensgeschichte wird vermittelt, dass es nicht primär um das Kennenlernen der Privatpersonen oder biografischer Erfahrungen, sondern um berufsspezifische Rahmenbedingungen und Handlungsprobleme geht. Mit dem expliziten Ausschluss der Lebensgeschichte wird aber gleichzeitig auch kommuniziert, dass es um diese gehen *könnte*. Biografische Erfahrungen werden thematisch also nicht ausgeschlossen, weil die Dozentin diese als prinzipiell irrelevant markiert. Die Nichtthematisierung der Lebensgeschichte wird hier auf die institutionellen Rahmenbedingungen (Zeit) zurückgeführt. *Hier wird also ein Recipient Design realisiert, mit dem die TeilnehmerInnen professionsspezifisch als pädagogische Fachkräfte angesprochen werden.* Dies etabliert die konditionelle Relevanz, sich als professio-

neller Akteur vorzustellen und die Bekanntgabe von Wünschen auf beruflich bedingte Erwartungen zuzuschneiden. Die präferierten Folgeäußerungen werden in diesem Fall auf berufliche Erlebnisse eingeschränkt, bekunden aber dennoch ein Interesse an den individuellen Problemen der TeilnehmerInnen. Wie die ersten Teilnehmerinnen (TNw) ihre Aufgabe deuten, zeigt sich an den folgenden Redebeiträgen.

Transkript 2: Teilnehmerreaktionen im Fall „Konflikte“

30 Dw: sie sind zwar jetzt als letztes gekommen;
 31 ((Gelächter, unverständlich ca. 1.2sec.))
 32 TNw1: ich bin noch nicht ganz da; ((lacht))
 33 aber-(-)
 34 ich heiße TNw1,
 35 bin dreiundvierzig jahre alt,
 36 und mache eine äh weiterbildung zum zur tagespflege;
 37 also ich arbeite dann von-
 38 also mit kindern von null bis drei.
 39 (2.2)
 40 TNw2: ich bin die TNw2,
 41 bin zweiundfünfzig jahre,
 42 komme aus f-stadt,
 43 und bin dort in einem schulhort-
 44 Dw: hm_hm,
 45 TNw2: in h-gemeinde beschäftigt;
 46 momentan erste klasse.
 47 Dw: <<p>hm=hm;>
 48 <<TN-Gemurmel> was würden sie gerne mitnehmen?
 49 TNw2: ja die konflikte nehmen ständig zu;;
 50 und so schon mal bissl-> (1.0)
 51 <<dim>paar hinweise-
 52 wie man so an die ganze rangehen kann.>
 53 Dw: <<p>okay.>

Auf die phasenüberspannende Initiierung der Dozentin und der anschließend in Z. 30 etablierten Rederechtsvergabe im Reihumverfahren folgen Antworten der TeilnehmerInnen, die dem von der Dozentin mitkommunizierten Darstellungsformat folgen: die persönliche Vorstellung wird durch Angabe des Namens, des Alters und tw. des Herkunftsortes erfüllt, anschließend wird die professionsspezifische Adressierung durch die Benennung des Arbeitskontextes (Kita, Hort, Tagespflege) aufgegriffen und die betreute Altersgruppe benannt. Nur Erwartungen werden zunächst von TNw1 nicht formuliert, wie in Z. 39 an der Pause zu erkennen ist. TNw2 übernimmt dieses Äußerungsformat (Z. 40-46), worauf die Dozentin auf mögliche, bisher nicht verbalisierte Erwartungen anhand einer Rückfrage fokussiert und so eine

Expansion des Redebeitrags initiiert: TNw2 nimmt eine kurze Situationsdefinition vor (zunehmende Konflikte) und leitet daraus eine Erwartung zum Umgang mit dieser Situation ab („wie man so an die ganze rangehen kann“).

Im Verlauf der Vorstellungsrunde ist dann eine zunehmende Erweiterung der Teilnehmerbeiträge in Form von Situationsschilderungen beruflicher Rahmenbedingungen und Probleme zu beobachten:

Transkript 3: Expansion der Teilnehmerbeiträge im Fall „Konflikte“

400 TNw18: mein name ist TNw18
 401 ich bin fünfundzwanzig,
 403 bin bin erzieherin;
 404 °h und arbeite mit den fünf sechs jährigen zusammen,
 405 =und es geht mir ähnlich wie den: kollegen ausm hort-
 406 =also wir haben gerade unter den jungs-
 407 °h äh: sehr viele konflikte,
 408 =die: oftmals mit handgreiflichkeiten dann ähh enden;
 409 =wo: ich als erzieher kann zwar abwarten,
 410 =und ich lasse die kinder machen,
 411 =aber in äh wenns dazu kommt-
 412 äh zur gewalt muss ich eingreifen und- (-)
 413 ja in die richtung würd ich mir gern was wünschen.
 414 Dw: <<p>hm=hm.>

Der Redebeitrag folgt dem innerhalb der Phase etablierten Muster (Name, Alter, pädagogischer Beruf, betreute Altersgruppe). Daran schließt sich ab Z. 405 eine innerhalb der Vorstellungsrunde fortwährend ausgehandelte Expansion der Selbstpräsentationen an: mit Bezugnahme auf vorangegangene Redebeiträge berichtet die TNw18 von zunehmenden Handgreiflichkeiten in Konflikten. Ausgehend von dieser Situationsdefinition werden Handlungsprobleme und Lösungsstrategien, die im Berufsalltag problematisch werden (hier: Abwarten vs. Eingreifen) benannt und in eine Erwartung überführt.

Während der gesamten Phase beschränkt sich die Dozentin auf akzeptierende Äußerungen in Form von „okay“ und „hm“ und „kenn ich“, die die Vorstellungsrunde als Sammelphase erkennbar werden lassen. Im Phasenabschluss nimmt die Dozentin auf das mehrfache Beklagen zunehmender Konflikte durch die TeilnehmerInnen Bezug, indem sie die Perspektive „Konflikte machen stark“ einführt. Damit ordnet sie den Stellenwert der formulierten Erfahrungen folgendermaßen ein:

Transkript 4: Problematisierung und Vergemeinschaftung als Dozentenreaktion im Fall „Konflikte“

514 Dw: und da sind wir pädagoginnen-
 515 vorranig auch tatsächlich in der weiblichen form;
 516 nich immer so die tollsten partner.
 517 TNw?: hm=hm:.
 518 Dw: weil wir in uns drin immer mal so dieses-
 519 °h problematische mit dem harmonie:süchtigen haben.
 520 =das heißt wir hätten schon ganz gerne,
 521 dass () das erst gar nicht stattfindet mit den
 522 konflikten. (--)

Die Dozentin nimmt Bezug auf die in den Teilnehmerbeiträgen mitkommunizierte Perspektive, Konflikte aufzulösen oder vermeiden zu wollen. Dies wird problematisiert, um die Konfliktvermeidungsperspektive zum Ausgangspunkt für Lern- und Reflexionsprozesse zu machen. Dabei realisiert sie weiterhin ein *professionsspezifisches Recipient Design*: Mit „wir pädagoginnen“ wird nicht nur erneut die Adressierung als professionelle Fachkräfte aufgerufen, sondern auch eine Vergemeinschaftung vorgenommen, indem sie die TeilnehmerInnen und sich selbst als Teil *einer* Berufsgruppe positioniert (sowie eine gemeinsame Geschlechtszugehörigkeit demonstriert).

Im Seminar „Konflikte in der Kita“ werden die Teilnehmenden ganz explizit als professionelle AkteurInnen angesprochen. Die Selbstvorstellungen orientieren sich an dieser Vorgabe und definieren implizit mit, was als wichtige Merkmale und Probleme des Berufes zu gelten habe. Wir haben es damit mit einem sehr berufsbiografisch selektierenden Zugang zu biografischen Erfahrungen zu tun. Als starker Kontrast dazu ist das Fallbeispiel „Beteiligung“ zu verstehen.

3.2 Fallbeispiel „Beteiligung“: personenspezifische Adressierung und ganzheitliche Selbstpräsentation

Der Ausschnitt stammt aus einem Tagesseminar für LehrerInnen und SozialpädagogInnen zum Thema „Beteiligung in der schulischen und außerschulischen Bildung“. Bereits zu Seminarbeginn verkündet die Dozentin: „die inhalte sind eigentlich zweitrangig, die personen die da sind, sind vordergründig“. Damit wird die Veranstaltung deutlich anders gerahmt als im ersten Fall der professionsspezifischen Adressierung. Es wird ein generelles Interesse an den TeilnehmerInnen kommuniziert, welches sich nicht auf berufliche Aspekte beschränkt. Ferner wird in diesem Fall viel Zeit aufgewendet, um persönliche Dinge und Interessen auszutauschen: Auf die Vorstellungsrunde folgt ein „Thematisches Kennenlernen“, aus dem der folgende Tran-

skriptauszug entnommen ist. Im Anschluss findet zudem eine Erwartungsabfrage statt.

Das „Thematische Kennenlernen“ erfolgt anhand von Aussagen, zu denen die TeilnehmerInnen Stellung nehmen können. Die Aussagen betreffen biografische Erfahrungen in Familie, Schule³ und Beruf:

Transkript 5: personenspezifisches Recipient Design im Fall „Beteiligung“

01 Dw: <<vorlesend> ich HAbE, (---)
 02 GESCHWISTER und das thema beteiligung ist mir durch
 03 meine familie MITgegeben worden;>
 04 (4.0) ((teilnehmer erheben sich))
 05 <<all, dim> also es geht da wirklich so um diesen
 06 kontext FAMILIE ne,
 07 =also ihr habt da von so desolaten HINTERgründen
 08 gesprochen;
 09 =die frage is wo wird auch beTEiligung>-
 10 geSPÜRT geLEBT, (.)
 11 um sie dann auch wieder institutionell UMsetzen zu
 12 können.

Im Unterschied zum professionsspezifischen Recipient Design werden hier auch Themen und Erfahrungen aufgerufen, die der *Privatwelt* der TeilnehmerInnen entspringen. Die Äußerung von biografischen Aspekten wird durch die Dozentin folgendermaßen vermittelt: Erstens werden die Aussagen aus der Ich-Perspektive („ich habe“) formuliert und so persönliche Bezüge nahegelegt. Zweitens fungieren soziale Kategorisierungen (vgl. Sacks 1998: 41) und soziale Institutionen wie „geschwister“ und „familie“ als Rahmen für Äußerungen von persönlichen, rollenspezifischen Erfahrungen. Drittens wird mithilfe von Verben wie „gespürt“, „gelebt“ verdeutlicht, dass die Schilderung von Emotionen und Erlebnissen erwünscht ist. Die TeilnehmerInnen reagieren entsprechend mit umfangreichen Stellungnahmen, die einen stärker erzählenden Charakter aufweisen als die Redebeiträge im Fallbeispiel „Konflikte“. Auf die Initiierung zu familiären Erfahrungen antwortet eine Teilnehmerin folgendermaßen:

3 Die Realisierung eines personenspezifischen Recipient Designs ist besonders auffallend an der Initiierung zur Institution Schule. Da es sich bei den TeilnehmerInnen auch um LehrerInnen handelt, könnte dies als beruflicher Erfahrungsraum thematisch werden. Hier wird allerdings von den DozentInnen explizit Schule als privater Erfahrungsraum aufgerufen, indem „ich als schüler oder schülerin“ ergänzt wird.

Transkript 6: narrative Teilnehmerreaktion im Fall „Beteiligung“

55 TNw4: ja also mir ist ganz spontan die letzte urlaubsreise
 56 eingefallen,
 57 die ich mit meinen eltern und mit tante und onkel
 58 und oma und cousin und meinem bruder gemacht habe;
 59 und mein bruder war da glaub ich zwölf und ich war
 60 siebzehn oder achtzehn und mein cousin war auch zwölf;
 61 und das was ich wirklich toll fand,
 62 dass uns alle auch mit einbezogen haben in die-
 63 <<all> oder auch die kinder mit einbezogen worden oder
 64 die jugendlichen sag ich mal besser,>
 65 ähm in ja in den entscheidungsprozess-
 66 was machen wir im urlaub (.) ja (-)
 67 und da gab_s so ein paar optionen,
 68 aquapark also wir waren damals auf mallorca und
 69 irgendso nen rundreise und lauter so verschiedene dinge
 70 haben wir zusamm_getragen-
 71 und dann (.)durfte eben jeder in ne liste eintragen,
 72 was er gerne machen wollte;
 73 und das wurde am ende auch berücksichtigt.

Die Dozentin initiiert in dieser Kennenlern-Phase umfangreiche Teilnehmerbeiträge, die sich sowohl durch generelle Erfahrungsschilderungen (wenig Beteiligung in der Schule) als auch durch konkrete emotional geprägte Belegerzählungen (Beteiligung in der Urlaubsgestaltung) auszeichnen. Diese Erfahrungen und Beispiele lassen persönliche Begriffsverständnisse von „Beteiligung“ sowie Meinungen über Gelingensbedingungen von Beteiligung erkennbar werden. Die Dozentin reagiert auf diese ausführlichen Redebeiträge mit Zusammenfassungen und selektiert einzelne Aspekte, um diese anschließend gemeinsam zu reflektieren.

Transkript 7: Selektion und Reflexion als Dozentenreaktion im Fall „Beteiligung“

704 Dw: aber genau das was TNw1 angesprochen hat,
 708 beteiligungsorientierte pädagogik geht davon aus,
 709 ICH als multiplikatorin muss mich reflektieren-
 710 aufgrund von MEINEN beteiligungshintergründen und
 711 erfahrungen; (-)
 712 nur so kann ich auch sehen wie setze ich es um.
 713 ((...))
 749 <<f> also nochmal,
 750 wie bringen wir das thema beteiligung eigentlich selber
 751 als thema ein?>
 752 und in dem sinne dass ihrs nich nur tut- (-)

753 sondern zu gucken,
754 auch mit welchen hintergründen kommen diese personen.

Den Redebeiträgen der Teilnehmenden wird eine Selbstvergewisserungsfunktion zugeschrieben. Wir sehen also, dass der für das Seminar grundlegende Begriff „Beteiligung“ nicht durch sachliche Definition, sondern über persönliche Erfahrungen und Begriffs-Verständnisse eingeführt wird. In diesem Fall lässt sich ein *personenspezifisches Recipient Design* rekonstruieren, welches die Seminarkommunikation für Erzählungen biografischer Erfahrungen öffnet, sodass auch persönliche Gefühle und Meinungen zum Gegenstand werden. Dies durchzieht im Übrigen das gesamte Tagesseminar. Die Erfahrungen werden ähnlich wie im ersten Fallbeispiel für Reflexionsprozesse genutzt und kommen im Seminarverlauf immer wieder vor (vgl. Wybuwa/Beier 2013: 146 ff.).

4. Fazit: Zur strukturellen und didaktischen Bedeutung spezifischer Adressierungsformen

Die Fallbeispiele zeigen, dass (*Berufs-*)*Biografien als kommunikative Konstrukte* in Seminaren der Erwachsenenbildung unterschiedlich verhandelt werden können: Die Varianten der Adressierungen (professions- und personenspezifische Recipient-Designs) generieren dabei verschiedene Möglichkeiten, biografische Aspekte in die Seminare einzubringen und darzustellen. Das Recipient Design liefert also den Rahmen dafür, welche Informationen im Seminar ausgetauscht werden sollen und dürfen. Damit besitzen die Adressierungspraktiken eine didaktische Relevanz, die mit spezifischen Potenzialen und Herausforderungen einhergehen. Das *professionsspezifische Recipient Design* sorgt für eine starke inhaltliche Fokussierung auf fachliche Problemstellungen und führt dazu, dass die Teilnehmerbeiträge deutlich pointierter und kürzer ausfallen. Weil die TeilnehmerInnen auf ein gemeinsames Professionsverständnis rekurrieren können, ist die Gefahr von inhaltlichen Abschweifungen nicht so groß wie im *personenbezogenen Recipient Design*. Für die DozentInnen ist es damit einfacher, den zeitlichen Rahmen des Seminars zu kontrollieren. Die didaktische Herausforderung besteht jedoch immer dann, wenn der professionsspezifische Common Sense selbst, wie im Fallbeispiel zu sehen, thematisiert wird. Die Dozentin muss solche Reflexionsprozesse gleichermaßen in einem belehrenden Ton vortragen sowie begründen, warum bestimmte Vorstellungen (z. B. dass Konflikte zu vermeiden seien) problematisch sind. Dieser Common Sense wird im personenbezogenen Recipient Design deutlich sichtbarer. Über lebensweltlich initiierte Narrationen der TeilnehmerInnen werden ganz bestimmte Erfahrungen und subjektive Theorien über bestimmte Sachverhalte initiiert und damit

für Reflexionsprozesse expliziter zugänglich. Gleichsam stellt dies die Dozentin vor die Herausforderungen, die fachlichen Bezüge zu den lebensweltlichen Vorstellungen ständig explizit zu machen. Zudem hat sie deutlich weniger Möglichkeiten, den Seminarverlauf sowohl thematisch wie auch zeitlich zu steuern.

Beiden Fällen ist allerdings gemein, dass die realisierten Recipient Designs die TeilnehmerInnen zunächst nicht als Lernende oder Laien, sondern als Experten ihrer Berufs- und Lebenswelt adressieren und so die Seminare überhaupt erst für biografische und berufsbiografische Darstellungen öffnen. Dies ist weder trivial noch selbstverständlich. Studien zur Schul- und Hochschulkommunikation zeigen, dass in diesen Unterrichtsformen stärker Recipient Designs vollzogen werden, die ein Wissensdefizit der Adressaten explizit mitkommunizieren, welches Ausgangspunkt für Bewertungs-, Korrektur- und Vermittlungspraktiken wird: Breidenstein u. a. (2011) zeigen anhand ihrer Studien zu Leistungsbewertung und Notenlegitimation in der Schule, dass das Unterrichtsgespräch von Personenzuschreibungen und impliziten Leistungsbewertungen geprägt ist, die die „Schüler und Schülerinnen als Vorbilder oder abschreckende Beispiele konstituieren“ (Breidenstein/Bernhard 2011: 321) und Anwendungsfragen vermeintlich schlechter Schüler als Unterrichtsstörungen begrenzen und disziplinieren (vgl. ebd. 326). In einer Studie zum pädagogischen Handlungsfeld der Filmhochschule zeigen Schmitt/Deppermann (2009), wie Dozenten eine Vermittlungssequenz einleiten, indem der Student mithilfe eines „nicht-professionsspezifischen recipient design [...] nicht als dramentheoretischer Experte angesprochen“ (ebd.: 88), sondern als zu belehrender Laie adressiert wird. Die hier untersuchte erwachsenenpädagogische Seminarkommunikation unterscheidet sich also hinsichtlich ihres Recipient Designs deutlich von anderen pädagogischen Lehr-Lern-Settings, sodass dies die Frage aufwirft, ob solche Formen der Adressierung überhaupt noch als Lernsituation zu beschreiben sind. Zwar tragen die Recipient Designs einerseits auf der Ebene der Beziehungs- und Rollenkonstitution dazu bei, einer Belehrungsstruktur vorzubeugen, indem die Teilnehmenden nicht auf ihre Rolle als Lernende reduziert werden. Andererseits wird aber auf der Ebene der Handlungskonstitution die Lehr-Lern-Situation interaktiv erst hervorgebracht, indem die via professionsspezifisches und personenspezifisches Recipient Design elizitierten Narrationen als Ausgangspunkt für die kritisch-reflexive Bearbeitung von Handlungsproblemen und so gleichzeitig zur Professionalisierung von alltagsweltlichen Vorstellungen verwendet werden. Die Varianten der Adressierung können somit als Lösung für die spezifisch erwachsenenpädagogische interaktionale Aufgabe der Legitimierung von Vermittlungs-, Reflexions- und Professionalisierungspraktiken beschrieben werden.

Letztlich zeigt sich, dass der Einbezug von biografischen Bezügen in die Seminarkommunikation weitaus komplexer ist, als dies möglicherweise mit

diesem Konzept häufig suggeriert wird. „Der Kursleiter und andere in der Erwachsenenbildung tätigen Berufsrolleninhaber agieren immer auch als laienhafte Biographieforscher!“ (Nittel/Siewert-Kölle 2014: 186). Möglicherweise wäre es eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung, diese Rolle zunehmend zu professionalisieren.

Transkriptionskonventionen nach GAT2

((...))	Auslassung im Transkript
(wort)	vermuteter Wortlaut
[ne?]	Überlappungen und Simultansprechen
[ja.]	
=	Verschleifung, schneller Anschluss neue Beiträge
?	stark steigende Intonation
,	mittel steigende Intonation
-	gleichbleibende Intonation
;	mittel fallende Intonation
.	stark fallende Intonation
(.)	Mikropause
(-) (--) (---)	kurze, mittlere, längere geschätzte Pause bis zu 1 Sekunde
(1.0)	gemessene Pause
°h °hh °hhh	hörbares Einatmen bis 1 Sekunde Länge
: :: :::	kurze, mittlere, längere Dehnung bis 1 Sekunde
WORT	Akzentuierung
<<ergriffen>>	sprachbegleitende para- und nonverbale Handlungen mit Reichweite
<<p> >	<i>forte</i> , laut (Veränderung mit Reichweite)
<<all> >	<i>allegro</i> , schnell (Veränderung mit Reichweite)

Literatur

- Behrens-Cobet, H./Reichling, N. (1997): Biografische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Berlin: Luchterhand.
- Bergmann, J. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, P./Steger, H. (Hrsg.): Dialogforschung. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 9-52.
- Breidenstein, G./Bernhard, T. (2011): Unterrichtsinteraktion und implizite Leistungsbewertung. In: Breidenstein, Georg u. a. (Hrsg.): Leistungsbewertung im Unter-

- richt. Ethnografische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 321-343.
- Dausien, B. (2011): „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“ – Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 110-125.
- Dausien, B./Alheit, P. (2005): Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 28, H. 3, S. 27-36.
- Deppermann, A. (2015): When recipient design fails: Egocentric turn-design of instructions in driving school lessons leading to breakdowns of intersubjectivity. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 16, S. 63-101.
- Dinkelaker, J./Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videografie: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hitzler, S. (2013): Recipient Design in institutioneller Mehrparteieninteraktion. In: Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 14, S. 110-132.
- Kade, J./Nittel, D. (1997): Biographieforschung – Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Beltz Juventa. S. 752-765.
- Kade, J./Nolda, S./Dinkelaker, J./Herrle, M. (2014): Videografische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nittel, D. (2010): Biografie. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Stuttgart: UTB, S. 49-50.
- Nittel, D./Siewert-Kölle, A. (2014): Lebenslauf – Biografie. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. von: Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 183-188.
- Nolda, S. (2007): Videobasierte Kursforschung. Mögliche Erträge von interpretativen Videoanalysen für die Erforschung des organisationalen Lernens Erwachsener. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 478-492.
- Rothe, D. (2015): Lernen im Lebenslauf. Das lernende Subjekt im Spannungsfeld bildungspolitischer Imperative, pädagogischer Praxis und biografischer Forschung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 38. Jg., Heft 1, S. 23-36.
- Sacks, H. (1998): The MIR membership categorization device. In: Jefferson, G. (Hrsg.): Harvey Sacks Lectures on Conversation. Volume I & II. Oxford: Blackwell, S. 40-48.
- Sacks, H./Schegloff, E. A./Jefferson, G. (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: Language 50, S. 696-735.
- Schmitt, R./Deppermann, A. (2009): „damit sie mich verstehen“: Genese, Verfahren und Adressatenzuschnitt einer narrativen Performance. In: Buss, M. u. a. (Hrsg.): Theatralität des sprachlichen Handelns. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 79-112.
- Selting, M. u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 10, S. 353-402.
- Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München: Juventa.

- Tietgens, H. (1986): *Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wyßuwa, F. (2014): Professionelle Abstraktion und erfahrungsbasierte Dekonstruktion als konkurrierende Verfahren lebensweltorientierter Weiterbildungsveranstaltungen. In: Pätzold, H./Felden, H. von/Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): *Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.190-207.
- Wyßuwa, F./Beier, F. (2013): Beispielerzählungen und Szenarioentwicklung in der Weiterbildung als Veranschaulichungen von Wissen und Relevanzen. In: Birkner, K./Ehmer, O. (Hrsg.): *Veranschaulichungsverfahren im Gespräch*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 133-155.

Weiterbildung älterer Arbeitnehmer/innen als Teil biografischer Gestaltungsprozesse

Der Berufsausstieg als Übergang

Die Gestaltung von Übergängen im Verlauf des Lebens steht zunehmend im Fokus von Bildungspolitik und Forschung. Dabei zeichnen sich „Lebensverläufe in der heutigen modernen Gesellschaft (...) nicht mehr durch Gleichförmigkeit und Kontinuität aus, wie dies noch vor 50 oder 60 Jahren der Fall war“ (Gottwald 2010: 237), vielmehr werden sie heute zunehmend durch Individualisierung und Pluralisierung geprägt (Hof 2013). Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels sind es besonders Gestaltungsprozesse des Übergangs von der Erwerbsphase in die Nacherwerbsphase, die an Bedeutung gewinnen, da einerseits Betriebe auf das Know-How und die Arbeitsleistung ihrer älteren Mitarbeiter angewiesen sind und eine längere Beschäftigung dieser daher unabdingbar wird. Andererseits wird die Lebensphase „Alter“ durch die steigende Lebenserwartung immer mehr zu einem weiteren aktiven Lebensabschnitt, den es außerhalb bzw. nach dem Erwerbsleben zu gestalten gilt (Gottwald 2010).

Der Übergang in die Nacherwerbszeit lässt sich theoretisch durch unterschiedliche Stufen- und Phasenmodelle beschreiben. Beispielsweise teilt Atchley (1976) den Übergang in insgesamt sieben Phasen ein, wobei zwei Phasen bereits vor dem tatsächlichen Eintritt in das Nacherwerbsleben stattfinden. Angefangen von einer noch dem Übergang fernen Phase („remote phase“), hin zu einer unmittelbar dem Übergang bevorstehenden Phase („near phase“), folgen fünf weitere Phasen nach dem Erwerbsleben: Die Euphoriephase („honeymoon phase“), die Ernüchterungsphase („disenchantment phase“), die Reorientierungsphase („reorientation phase“), die Stabilitätsphase („stability phase“) und schließlich die Endphase („termination phase“). Atchley (1976) betont dabei, dass diese Phasen keineswegs in einer linearen Abfolge stehen, sondern manche Phasen auch ausgelassen bzw. übersprungen werden können. Opaschowski (1994) hingegen unterscheidet nur zwischen zwei verschiedenen Phasen des Übergangs in der Zeit nach der Erwerbstätigkeit. Dabei differenziert er zwischen einer Urlaubsphase, welche die ersten Tage in der Nacherwerbsphase beschreibt, die hier wie eine Art Urlaub wahrgenommen werden und an denen die Personen entsprechend wie im Urlaub handeln. Dieser Teil wird jedoch rasch von der nächsten Phase der „Tageslaufreglementierung“ abgelöst. In dieser Phase wird ein relativ stabiler Tagesablauf konstruiert, der die Zeit in Freizeit und eine dieser diametral

gegenüberstehende „Kontrastzeit“ teilt, wobei unterschiedliche Tätigkeiten zu dieser Kontrastzeit zählen, die arbeitsförmigen Charakter haben und somit als Nicht-Freizeit empfunden werden (Opaschowski 1994). Wie der Übergang in die Nacherwerbsphase erlebt wird, hängt generell von einer Vielzahl an Faktoren ab. Darunter fallen individuelle Merkmale und Ressourcen (Mikroebene), berufliche, organisatorische Merkmale und familiäre Einflüsse (Mesoebene) sowie gesellschaftliche und sozialstrukturelle Faktoren (Makroebene) (Wang/Shultz 2010).

Vielen Theorien zum Übergang in die Nacherwerbsphase ist gemein, dass sie von der grundlegenden Annahme ausgehen, der Eintritt in die Nacherwerbsphase sei ein kritisches Lebensereignis, das mit psychischen Belastungen einhergeht, die es zu bewältigen gilt (vgl. Rosenstiel 1994; Clemens 1997; Filip 1990; Ulich 1987). Jüngere Studien kommen zu dem Schluss, dass der Eintritt in die Nacherwerbsphase deutlich weniger als belastend oder als Krise erlebt wird, als bisher angenommen (vgl. Mayring 2000). So zeigt eine internationale Studie zum Übergang in die Nacherwerbsphase, dass der Übertritt auch als Befreiung erfahren wird, da keine Verpflichtungen, keine belastenden Arbeitsbedingungen oder Begrenzungen in der Realisierung persönlicher Lebensgestaltungswünsche aufgrund der Arbeit mehr existieren (vgl. Reeuwijk et al. 2013).

Allerdings orientieren sich viele Theorien an dem (männlichen) Normallebenslauf, der eine klare Abfolge der Bildungs-, Erwerbstätigkeits- und Nacherwerbsphase impliziert (Hof 2013). Der Übergang von Frauen wird von diesen oft weniger als ein Bruch wahrgenommen, sondern vielmehr als die Fortschreibung eines das gesamte Erwachsenenalter prägenden permanenten Wechsels zwischen Phasen der Erwerbstätigkeit und Phasen der familiären Fürsorge, die oftmals parallel, aber mit einer unterschiedlichen Gewichtung auftreten (vgl. Duberly et al. 2013). Es handelt sich hierbei also eher um eine Weiterführung diskontinuierlicher Erwerbsbiografien als um einen singulären Einschnitt.

Im Hinblick auf den demografischen Wandel geraten darüber hinaus flexible Übergangsmodelle in den Interessensfokus sowohl von Arbeitgeber/innen als auch von älteren Arbeitnehmer/innen. Während Arbeitgeber/innen vor allem versuchen, angesichts eines drohenden Fachkräftemangels, ihre älteren Mitarbeiter/innen durch flexible Arbeitsmodelle länger beschäftigen zu können, hat eine längere Erwerbsphase für ältere Arbeitnehmer/innen den Anreiz, ihre (zukünftige) Rente/Pension aufzustocken bzw. das Risiko von Altersarmut aufgrund sinkender staatlich abgesicherter Rentenansprüche zu reduzieren (vgl. Bredt 2008; Boemen et al. 2016; Boveda/Metz 2016).

Nicht zuletzt stellt der Übertritt in die Nacherwerbsphase einen statusbezogenen Übergang dar (Gnahn 2007). Dabei ist „der Wechsel zwischen sozialen Zuständen (...) nicht mehr nur mit eindeutigen Rollen-

erwartungen und -zumutungen verbunden, sondern ermöglicht – und fordert – vielmehr individuelle Entscheidungen und Handlungsalternativen.“ (Hof 2013: 395). Diese individuellen Entscheidungen basieren auf bereits vorangegangenen Entscheidungen und der individuellen Verarbeitung von Erfahrungen und Ereignissen, womit die individuelle Gestaltung von Übergängen in den Prozess des lebenslangen Lernens eingebettet ist. Zudem werden aus pädagogischer sowie psychologischer Perspektive Übergänge im Lebenslauf als Lernanlässe verstanden, die mit spezifischen Lernaufgaben verbunden sind (ebd.). Studien verweisen in diesem Kontext darauf, dass es für Personen wichtig ist, selbstbestimmt entscheiden zu können, wann bzw. ob sie aus dem Arbeitsleben ausscheiden wollen (vgl. Prager/Schleiter 2006), dass es wichtig ist, für die Nacherwerbsphase Interessen zu entdecken und neue Pläne zu entwickeln (Jüchtern 2000) sowie nach dem kritischen Lebensereignis „Berufsausstieg“ wieder ein Gleichgewicht herzustellen (Kiefer 1997). Weiterbildung kann an jedem dieser angeführten Aspekte ansetzen und Übergänge begleiten (Buchenmüller 1996). Des Weiteren kann sie gezielt als Vorbereitungskurs für die Nacherwerbsphase von Bedeutung sein (Veelken 1994; Knopf 2000). In diesem Kontext zeigt die Studie von Dobler (1998), dass die subjektive Bewertung des Eintritts in die Nacherwerbsphase als „Herausforderung“ positiv mit außerberuflichen oder beruflichen Weiterbildungsbesuchen korreliert.

Vor diesem Hintergrund gehen wir in diesem Beitrag der Frage nach, welche Bedeutung die Bewertung des Übergangs in die Nacherwerbsphase für die Beteiligung älterer Arbeitnehmer/innen an privater und beruflicher Weiterbildung hat?

Studiendesign

Die Bearbeitung dieser Fragestellung ist ein Ziel des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts „Weiterbildungsinteressen älterer Erwerbspersonen – die Gestaltung der eigenen Weiterbildungsbiografie vor dem Hintergrund individueller Erwerbsverläufe und -pläne“, das aufbauend auf zwei Vorstudien seit 2015 an der Universität Tübingen realisiert wird. Um der Komplexität des Themas gerecht zu werden, wurde ein multimethodales Forschungsdesign entworfen, das qualitative und quantitative Zugänge kombiniert und sich auf Erwachsene zwischen 50 und 69 Jahren konzentriert.

Insgesamt wurden 25 leitfadengestützte Interviews geführt, deren Sampling in Tabelle 1 abgebildet ist.

Tab. 1: Stichprobe für qualitative Befragung

Erwerbstätig	Beruflicher Abschluss		
	Hoch	Niedrig	Summe
Ja	8	10	18
Nein	4	3	7
Summe	12	13	25

Diese 25 Interviews dauerten zwischen 45 und 206 Minuten. Die Interviews wurden vollständig transkribiert und inhaltsanalytisch in Anlehnung an Mayring (2000) ausgewertet, wobei Bildungs- und Berufsbiografien, Übergangserfahrungen sowie Zukunftsentwürfe der Befragten im Zentrum standen. Ein grobes Kategoriensystem wurde zunächst deduktiv entworfen und dann induktiv aus dem Material heraus weiterentwickelt, d. h. die Kategorien wurden sowohl vorab theoretisch generiert als auch durch aus dem Material heraus entwickelte Kategorien ergänzt.

Des Weiteren wurde zusammen mit TNS Infratest eine repräsentative computergestützte persönlich-mündliche Befragung (CAPI) durchgeführt. Für 2005 Personen zwischen 50 und 69 Jahren liegen vollständige Befragungsdaten vor, die nach ausgewählten Indikatoren aus dem Mikrozensus gewichtet wurden. Für die folgenden quantitativen Analysen wurden jedoch nur die Daten aller noch erwerbstätigen Personen (n=1225) berücksichtigt, während aus dem qualitativen Sample auch Interviews mit Personen in der Nacherwerbsphase einfließen. Diese Substichprobe besteht aus 52 % Männern und 48 % Frauen, deren Durchschnittsalter bei 56 Jahren liegt.

Die erhaltenen quantitativen Daten wurden nach Alter, Geschlecht, Bundesland und Gemeindegrößenklasse sowie Erwerbstätigkeit, höchster Schulabschluss und Staatsangehörigkeit („deutsch“; „nicht-deutsch“) gewichtet. Neben deskriptiven Analysen wurden vor allem multivariate logistische Regressionen durchgeführt.

Insgesamt wurden neun Items zum Thema Übergang in die Nacherwerbsphase in den Fragebogen aufgenommen, denen auf einer vierstufigen Skala zugestimmt werden konnte („Trifft überhaupt nicht zu“ = 1, „Trifft eher nicht zu“ = 2, „Trifft eher zu“ = 3, „Trifft voll und ganz zu“ = 4). Die Erwerbstätigen wurden dabei gefragt, wie sie dem Übergang in die Nacherwerbsphase entgegenblicken. Ob sie beispielsweise glauben, den Übergang ohne Probleme zu meistern, ihre neue Freiheit genießen oder aber das Arbeitsleben und ihre Kolleg/innen vermissen werden. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick darüber, welchen Aussagen zugestimmt wurde und welchen eher nicht. Die Antwortkategorien wurden dazu dichotomisiert.

Tab. 2: Items zum Übergang in die Nacherwerbsphase

Aussage	Trifft zu	Trifft nicht zu
Ich werde den Übergang ohne Probleme meistern	88 %	12 %
Ich würde gerne noch lange weiterarbeiten	23 %	77 %
Meine Hobbies und/oder andere Aktivitäten werden mein Leben ganz ausfüllen	85 %	15 %
Ich werde meine neu gewonnene Freiheit genießen	90 %	10 %
Ich werde das Arbeitsleben vermissen	31 %	69 %
Ich werde mir mehr Zeit für Freunde und Bekannte nehmen	86 %	14 %
Mir wird der Kontakt zu meinen Kollegen fehlen	45 %	55 %
Ich habe schon konkrete Pläne zur Gestaltung der nächsten Jahre	51 %	49 %
Nach dem Übertritt in die Rente/Pension habe ich neue Tätigkeitsfelder gefunden	75 %	25 %

Wie die Tabelle erkennen lässt, sieht die Mehrheit der Noch-Erwerbstätigen (n=1225) dem Übergang in die Nacherwerbsphase positiv entgegen. Nichtsdestotrotz würde knapp ein Viertel der befragten Erwerbstätigen gerne noch lange weiterarbeiten und nahezu jeder Dritte wird das Arbeitsleben vermissen. Außerdem wird der Kontakt zu den Kollegen ca. 45 % der Befragten fehlen.

Erwartungen an Übergang und Weiterbildungsbeteiligung

Um herauszufinden, welche Bedeutung die dargestellten Sichtweisen auf den Übergang für die private und berufsbezogene Weiterbildungsbeteiligung besitzen, wurden die neun Variablen zu einer Skala zusammengefasst (Cronbach's $\alpha = .714$) und unter Kontrolle von Alter, Geschlecht und Bildungsniveau in ein logistisches Regressionsmodell aufgenommen (siehe Tab. 3).

Tab. 3: Einfluss der Sichtweise auf den Übergang in die Nacherwerbsphase auf die Weiterbildungsbeteiligung

	AV: berufliche Weiterbildung exp(b) R²:.142	AV: außerberufliche Weiterbildung exp(b) R²:.106
Soziodemografische Daten		
Geschlecht (RK: Männer)		
Frauen	1,025	2,883***
Alter (metrisch)		
	0,977	0,957*
Bildungsniveau (RK: niedrig)		
mittel	4,071***	2,527
Hoch	13,167***	6,886**
Blick auf Übergang in die Nacherwerbsphase		
Skala Übergang Rente	0,721*	1,422

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Wie die Tabelle zeigt, scheint besonders bei der beruflichen Weiterbildung die subjektive Sichtweise auf den Übergang in die Nacherwerbsphase bedeutsam zu sein, wohingegen sie bei der außerberuflichen Weiterbildungsteilnahme keine signifikante Rolle spielt. Darüber hinaus fällt auf, dass bei der beruflichen Weiterbildungsteilnahme weder das Geschlecht noch das Alter einen signifikanten Einfluss zu haben scheinen, wohingegen bei der außerberuflichen Weiterbildungsteilnahme beides von Bedeutung ist. Umgekehrt ist das Bildungsniveau im Kontext außerberuflicher Weiterbildungsbeteiligung weniger bedeutsam als bei der beruflichen.

In zwei anschließenden logistischen Regressionsmodellen wurden alle neun Items unter Kontrolle von Alter, Geschlecht und Bildungsniveau einzeln miteinbezogen. Im Hinblick auf die berufliche Weiterbildung konnte festgestellt werden, dass besonders die Befürchtung, die Arbeitskollegen zu vermissen, einen signifikant positiven Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildungsteilnahme aufweist. Wie die qualitativen Interviews zeigen, wird von den befragten Personen in der Nacherwerbsphase das Berufsleben retrospektiv oft gerade durch die soziale Anerkennung der Kollegen positiv erinnert, verbunden mit dem so vermittelten Gefühl der Bedeutsamkeit und der Übernahme einer sinnstiftenden Aufgabe – Aspekte, die in der Nacherwerbsphase ab und an vermisst werden. Viele der Befragten frischen deshalb auch in der Nacherwerbsphase ihr berufsbezogenes Wissen auf, um einerseits ihre berufsbezogene Expertise und andererseits ihre sozialen Kontakte weiter auszubauen. Generell scheinen der Wunsch nach Anerkennung und das Verlangen nach einer sinnstiftenden berufsförmigen Tätigkeit individuell unterschiedlich ausgeprägt zu sein, was vor allem (berufs-)biografisch bedingt ist. Wie schon Daten der CiLL-Studie zeigen (vgl. Friebe/Schmidt 2013), parti-

zipieren insbesondere Personen, die sich beruflich oder privat als verantwortungstragende Akteure erleben, auch in der Nacherwerbsphase stärker an Weiterbildung.

Das Vorhandensein konkreter Pläne zur Gestaltung der nächsten Jahre hat in der logistischen Regression einen signifikant negativen Effekt auf die berufliche Weiterbildungsteilnahme. Wie bereits erwähnt, stellte schon Dobler (1998) in seiner Untersuchung fest, dass die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme steigt, wenn der Übergang in die Nacherwerbsphase als Herausforderung gesehen wird.

Bezüglich der außerberuflichen Weiterbildungsbeteiligung zeigt sich in dem logistischen Regressionsmodell lediglich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Einstellung, lange weiterarbeiten zu wollen, und außerberuflichen Weiterbildungsaktivitäten. Dass der Wunsch, lange arbeiten zu wollen, dazu beitragen kann, sich jenseits beruflicher Kontexte weiterzubilden, kann auch durch ehrenamtliche Tätigkeiten begründet sein. So artikulieren viele der qualitativ befragten Personen in der Nacherwerbsphase eine hohe Bereitschaft, sich für ihr Ehrenamt weiterzubilden.

„(...) Gut, ich werde jetzt zum Beispiel im nächsten Jahr ein, zwei Kurse zum Thema Ehrenamt besuchen. (...) Inzwischen hat die Einrichtung 140 Ehrenamtliche. Das heißt, es ist schon ein kleiner Betrieb, den man steuern muss. (...) Ich habe gelernt, dass man mit Ehrenamtlichen anders umgehen muss. Sie anders motivieren muss als früher im Betrieb. (...) Da werde ich sicherlich etwas machen und da werden auch über die bundesweiten Einrichtungen entsprechende Seminare angeboten, die ich mit Sicherheit wahrnehmen werde.“ (I4)

Im Hinblick auf das große Engagement im Ehrenamt wird deutlich, wie wichtig es für viele der Befragten ist, eine Aufgabe zu haben, die sie gerne übernehmen, und sich für diese auch zu qualifizieren. Das ehrenamtliche Engagement ist dabei nicht nur durch die Einsicht in Bedarf und Notwendigkeit der jeweiligen Tätigkeit motiviert, sondern weist häufig auch eine Nähe zu persönlichen Interessen auf, was ein möglicher Erklärungsansatz für den positiven Zusammenhang zwischen dem Wunsch, länger arbeiten zu wollen, und außerberuflicher Weiterbildungsteilnahme (siehe Tab. 3) sein könnte.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse wurden die Items zum Übergang in eine explorative Faktorenanalyse aufgenommen. Für die Extraktion wurde hierbei zunächst eine Hauptkomponentenanalyse mit neun zu extrahierenden Faktoren (entsprechend der Anzahl der Items) durchgeführt, umso anhand des Scree-Tests herauszufinden, wie viele Faktoren als bedeutsam zu erachten sind. Die Daten legen eine zweifaktorielle Lösung nahe, wobei nach Varimax-Rotation die Items „Ich würde gerne noch lange weiterarbeiten“, „Ich werde das Arbeitsleben vermissen“ und „Mir wird der Kontakt zu meinen Kollegen fehlen“ auf einem Faktor („Verlustängste“) und alle anderen

sechs Items auf dem anderen Faktor („Zukunftsoptimismus“) lagen. Inhaltlich erscheint dieses Ergebnis höchst plausibel. Demnach handelt es sich bei der zuerst genannten Gruppierung um Items, die Verlustängste im Kontext des Berufsausstiegs thematisieren, also vor allem die negativen Aspekte des Übergangs beleuchten. Während die andere Gruppe eher Items umfasst, die die erweiterten Möglichkeiten und Freiheiten der Nacherwerbsphase thematisieren und damit die positiven Seiten des Übergangs ansprechen.

In einem nächsten Schritt wurden nach einer Reliabilitätsprüfung (Faktor „Zukunftsoptimismus“: $\alpha=.716$; Faktor „Verlustängste“: $\alpha=.682$) die einzelnen Items auf den beiden Komponenten zu jeweils einer Skala zusammengefasst. Dabei ist anzumerken, dass die drei Items für die Skala „Verlustängste“ umgepolt aufgenommen wurden. Das heißt, dass hier höhere Werte für eine Ablehnung der jeweiligen Aussagen stehen. Daraufhin wurden mit beiden Skalen logistische Regressionen gerechnet, um deren Effekte jeweils auf die berufliche und private Weiterbildungsbeteiligung zu prüfen.

Tab. 4: Einfluss der Sicht auf den Übergang in die Nacherwerbsphase auf die Weiterbildungsbeteiligung

	AV: berufliche Weiterbildung exp(b) R ² :.155	AV: außerberufliche Weiterbildung exp(b) R ² :.131
Soziodemografische Daten		
Geschlecht (RK: Männer)		
Frauen	1,02	2,930***
Alter (metrisch)	0,974	0,957**
Bildungsniveau (RK: niedrig)		
mittel	3,606***	2,101
Hoch	11,266***	5,334**
Blick auf Übergang in die Nacherwerbsphase		
Zukunftsoptimismus	1,178	2,180***
Verlustängste	0,671***	0,683**

*** $p<.001$; ** $p<.01$; * $p<.05$

Wie die Tabelle veranschaulicht, wird der zuerst gewonnene Eindruck bestätigt. Demnach zeigt sich für den Faktor „Verlustängste“ ein signifikant negativer Zusammenhang mit der beruflichen und privaten Weiterbildungsbeteiligung, d. h. Personen, die mit dem Berufsausstieg den Verlust sozialer Kontakte und sinnstiftender Tätigkeit assoziieren, nehmen eher an einer beruflichen Weiterbildung teil. In den qualitativen Interviews zeigt sich in diesem Kontext, dass Weiterbildungsteilnahme eine Brückenfunktion zwischen der Erwerbs- und Nacherwerbsphase einnehmen kann. Einige befragte Personen in der Nacherwerbsphase, die sich stark mit ihrer beruflichen Tätigkeit identifizieren, sehen in Weiterbildung eine über das Erwerbsende

hinausreichende Verbundenheit zu diesen Tätigkeiten und dem dazugehörigen Wissensgebiet. So berichtet ein ehemaliger Pferdezüchter über seine gerade absolvierte Qualifikation im Bereich des Pferdesports.

„(...) Ich habe allerdings während meiner beruflichen Ausbildung (...) mich als Richter für den Turniersport ausbilden lassen. (...) Weil ich der Auffassung bin, dass letztlich die Züchtung etwas für den Turniersport macht und dann muss man auch verstehen, wofür die Pferde gut sein sollen. (...) Und da ich jetzt ein bisschen mehr Zeit habe mein Wissen als Turnierrichter zu aktualisieren, muss ich mich jetzt natürlich auch wieder auf den neusten Stand bringen. Das ist ja auch klar. Es hat sich auch viel verändert in der Zeit. Da nehme ich auch an Fortbildungsveranstaltungen teil (...).“ (I2)

In Bezug auf die außerberufliche Weiterbildungsteilnahme haben mit dem Erwerbsende verbundene „Verlustängste“ einen signifikant negativen Effekt (siehe Tab. 4). Die von uns als „Zukunftsoptimismus“ beschriebene zuversichtliche Haltung gegenüber dem Übergang in die Nacherwerbsphase steht dagegen in einem signifikant positiven Zusammenhang mit der außerberuflichen Weiterbildungsteilnahme. Befragte, die davon überzeugt sind, dass sie schnell neue Tätigkeitsfelder finden, und glauben, den Übergang gut zu meistern sowie sich auf die neue Freiheit freuen oder sogar schon konkrete Pläne zu Gestaltung der nächsten Jahre haben, nehmen entsprechend eher an außerberuflicher Weiterbildung teil. Dies spiegelt sich auch in den qualitativen Interviews, wenn z. B. auf die geplante Realisierung langgehegter Bildungsinteressen verwiesen wird, die sich erst durch die in der Nacherwerbsphase verfügbar werdenden Zeitfenster und Energiere Ressourcen realisieren lassen.

In den qualitativen Interviews wird die Weiterbildungsteilnahme oftmals auch im Zusammenhang mit dem Erhalt kognitiver Fähigkeiten genannt. Obwohl diese Assoziation bei den Personen in der Nacherwerbsphase noch häufiger und ausgeprägter zu beobachten ist, zeigt sich in den Interviews, dass der Erhalt kognitiver Potenziale auch für die älteren Erwerbstätigen als Weiterbildungsmotiv nicht fremd ist. Zugrunde liegen hier insbesondere Beobachtungen zu kognitiven Verlusten in der Familie oder im Bekanntenkreis.

„Ja gut man tut ja einiges, wenn man so im Umfeld so einige sieht, die dann mit Demenz und so zu tun haben, das erschreckt einen dann schon ja und man weiß ja du bist da nicht gefeit das einen das auch treffen kann ja.“ (I4)

Auffällig ist, dass der Erhalt kognitiver Fähigkeiten verstärkt von Personen diskutiert wird, die als Selbstständige oder als angestellte Führungskraft tätig sind bzw. waren – ein Phänomen, das auch in anderen Studien zu beobachten

war (Schmidt-Hertha/Mühlbauer 2012). Die Angst vor dem geistigen und körperlichen Verfall wird immer wieder im Kontext „Vorraussetzungen für ein langes Leben“ thematisiert. Betrachtet man die Bedingungen, unter denen diese Personen leben und arbeiten bzw. gearbeitet haben, dann sind diese vor allem durch ein hohes Maß an Eigenständigkeit und Verantwortung geprägt. Diese Erfahrungen machen die Angst vor einem abhängigen Altern, einer zunehmenden Hilflosigkeit und Abhängigkeit von anderen Personen umso größer.

„Also ich will eigentlich selbstständig bleiben. Ich möchte laufen können, ich möchte nicht in Demenz verfallen und solche Sachen. Ich möchte eigenständig bleiben, ohne auf fremde Hilfe angewiesen zu sein. Und es wäre für mich eigentlich schon eine Katastrophe, auf fremde Hilfe angewiesen zu sein.“ (I17)

„Dass der körperliche Alterungsprozess dann nicht zu sehr fortschreitet, sondern dass man genauso auch im Geiste fit und aktiv bleiben muss und sich am besten immer noch weiterbildet.“ (I7)

Fazit

Resümierend lässt sich aus den quantitativen und qualitativen Ergebnissen festhalten, dass der Großteil der Befragten dem Übergang in die Nacherwerbsphase positiv entgegensieht. Die Bewertung dieses Übergangs ist sowohl für die berufliche als auch die außerberufliche Weiterbildungsbeteiligung von Bedeutung.

So haben die mit dem Übergang in die Nacherwerbsphase verbundenen Erwartungen für die berufliche Weiterbildungsteilnahme besonders dann einen verstärkenden Effekt, wenn Ältere sich stark mit ihrem Beruf identifizieren und es keine konkreten Pläne zur Gestaltung der Nacherwerbsphase gibt. Eine positive Einstellung zur (ehemaligen) Erwerbstätigkeit trägt zudem dazu bei, dass auch in der Nacherwerbsphase berufsbezogene Weiterbildungsangebote wahrgenommen werden. Weiterbildung fungiert hier in zweierlei Hinsicht als Mittel zur Verankerung in der Berufswelt. Die Noch-Erwerbstätigen sehen Weiterbildung als Mittel, ihre beruflichen Handlungskompetenzen weiterzuentwickeln und so das Ziel einer langen Erwerbstätigkeit bzw. eines späten Berufsaustritts zu realisieren. Personen in der Nacherwerbsphase bedienen sich berufsbezogener Weiterbildung, um Kontakt zu ihrem ehemaligen Arbeitsfeld zu halten und an ihre berufliche Expertise anzuknüpfen. Vor diesem Hintergrund verschwimmt die Grenze von beruflicher und außerberuflicher Weiterbildung. Über die konkreten Inhalte von besuchten Weiterbildungen und damit die Frage der Fortführung oder Neuentwicklung von Interessensgebieten im höheren Lebensalter gibt es bislang kaum empirisch gesicherte Erkenntnisse. Entsprechende Forschungsarbeiten

könnten zukünftig einen wesentlichen Beitrag zum Verstehen von Weiterbildungsverhalten im Übergang sowie in der Nacherwerbsphase leisten.

Im Hinblick auf die außerberufliche Weiterbildungsbeteiligung kann ehrenamtliches Engagement in der Nacherwerbsphase zu Weiterbildungsaktivitäten motivieren. Die Weiterbildungen sind dann oft mit eigenen inhaltlichen Interessen verbunden und tragen gleichzeitig zum sozialen Engagement bei. Ein optimistischer Blick auf die Nacherwerbsphase sowie konkrete Pläne zu deren Gestaltung erhöhen zudem auch schon vor dem Berufsausstieg die Bereitschaft zur Beteiligung an außerberuflicher Weiterbildung. Im Hinblick auf die Erwartungen an die Nacherwerbsphase scheint es hier wichtig, die Angst vor mit dem Erwerbsausstieg verbundenen Verlusten und die Möglichkeitshorizonte, die sich mit Wegfall der Verpflichtungen einer Erwerbstätigkeit auftun, als getrennte Konstrukte zu betrachten. Erst durch diese analytische Trennung zeigt sich ein deutlicher Effekt beider Faktoren auf die außerberufliche Weiterbildungsbeteiligung, insofern als eine optimistische Sicht auf Gestaltungsoptionen in der Nacherwerbsphase ebenso wie die Angst vor dem Verlust der sozial-integrativen Funktion des Arbeitsplatzes die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme signifikant erhöhen. Es konnte auf Basis der vorliegenden Studie aber nicht geklärt werden, inwieweit diese Prämissen auch Auswirkungen auf inhaltliche und/oder didaktische Präferenzen in der Angebotsauswahl der Lernenden haben.

Aus den qualitativen Ergebnissen lässt sich überdies festhalten, dass gerade für Personen mit einem hohen Maß an beruflicher Verantwortung und Entscheidungskompetenz die Angst vor Autonomieverlust im Alter besonders ausgeprägt ist und Weiterbildung als eine wichtige Strategie zur Erhaltung kognitiver Fähigkeiten gesehen wird.

Literatur

- Atchley, R. C. (1976): *The Sociology of Retirement*. New York: Wiley.
- Bloemen, H./Hochguertel, S./Zweerink, J. (2016): Gradual Retirement in the Netherlands. *Research On Aging*, 38(2), S. 202-233.
- Boveda, I./Metz, A. J. (2016): Predicting End-of-Career Transitions for Baby Boomers Nearing Retirement Age. *Career Development Quarterly*, 64(2), S. 153-168.
- Bredt, S. (2008): Between labour market and retirement pension – flexible transition as a new paradigm for ageing societies? *International Social Security Review*, 61(4), S. 95-112.
- Buchmüller, R. u. a. (1996): Vor dem Ruhestand. Eine psychologische Untersuchung zum Erleben der Zeit vor der Pensionierung. www.hoepflinger.com/fhtop/NFP32-Ruhestand.pdf [Zugriff: 19.06.2017].
- Clemens, W. (1997): *Frauen zwischen Arbeit und Rente*. Opladen.
- Dobler, S. (1998): Zur Freizeit: Im Übergang zum Ruhestand. In: Buchmüller, R. u. a.

- Duberley, J./Carmichael, F./Szmigin, I. (2014): Exploring Women's Retirement: Continuity, Context and Career Transition. *Gender, Work & Organization*, 21(1), S. 71-90.
- Filipp, S-H. (1990): Kritische Lebensereignisse (2. Auflage). München: Psychologie Verlags Union.
- Friebe, J./Schmidt-Hertha, B. (2013): Activities and Barriers to Education for Elderly People. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 64(1), S. 10-27.
- Gnahn, D. (2007): Übergänge als Testfall. Das Konzept lebenslangen Lernens und die Durchlässigkeit des Bildungssystems. In: *DIE Zeitschrift* 2007/1, S. 28-32.
- Gottwald, M. (2010): Übergangsmanagement und lebenslanges Lernen Älterer: Handlungsbedarf und Lösungsstrategien zur Gestaltung eines zielgruppenorientierten Übergangsmanagements. In: Breitner, M. H./Voigtländer, C./Sohns, H. (Hrsg.): *Perspektive des Lebenslangen Lernens – dynamische Bildungsnetzwerke, Geschäftsmodelle, Trends*. Berlin: GITO-Verlag, S. 237-248.
- Hof, C. (2013): Übergänge und Lebenslanges Lernen. In: Schöer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 394-414.
- Kiefer, T. (1997): Von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand. Theoretische und empirische Ansätze zur Bedeutung von Aktivitäten. Freiburg/Schweiz.
- Knopf, D. (2000): Bildung(skonzepte) zur Vorbereitung auf das Leben nach der Erwerbstätigkeit. In: P. Zennan (Hrsg.): *Selbsthilfe und Engagement im nachberuflichen Leben. Weichenstellungen, Strukturen, Bildungskonzepte*. Regensburg, S. 179-190.
- Jüchtern, J. C. (2000): Berufsleben und Anpassung an die nachberufliche Phase. In: Martin, P. u. a. (Hrsg.): *Aspekte der Entwicklung im mittleren und höheren Lebensalter. Ergebnisse der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE)*. Darmstadt, S. 169-184.
- Opaschowski, H. (1988): *Psychologie und Soziologie der Freizeit*. Opladen.
- Prager, J. U./Schleiter, A. (2006): *Älter werden – aktiv bleiben. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage unter Erwerbstätigen in Deutschland*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSI/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_17896_17897_2.pdf [Zugriff: 19.06.2017].
- Reeuwijk, K. G./de Wind, A./Westerman, M. J./Fekke Ybema, J./van der Beek, A. J./Geuskens, G. A. (2013): 'All those things together made me retire': qualitative study on early retirement among Dutch employees. *BMC Public Health*, 13(1), S. 1-11.
- Ulich, D. (1987): *Krise und Entwicklung*. München: Psychologie Verlags Union.
- Veelken, L. (1994): Vorbereitung auf Alter und Ruhestand (VAR) – Ergebnisse der Begleitforschung der VAR-Seminare der Deutschen Bundespost 1982-1992. In: Veelken, L./Gösken, E./Pfaff, M. (Hrsg.): *Gerontologische Bildungsarbeit – Neue Ansätze und Modelle*. Hannover, S. 211-242.
- Wang, M./Shultz, K. S. (2010): Employee Retirement: A Review and Recommendations for Future Investigation. *Journal of Management*, 36 (1), S. 172-206.

Teil IV

Biografien von Erwachsenenbildnerinnen und
Erwachsenenbildnern aus
professionstheoretischen Perspektiven

Individuelle Professionalisierung von Wirtschaftspädagog*innen in der beruflichen Erwachsenenbildung – durch ein Modell strukturierte Einblicke in eine qualitative Studie aus Österreich

Einleitung

Bei der Debatte über Professionalisierung der Erwachsenenbildung sollte die Betrachtung der in der Erwachsenenbildung tätigen Personen im Mittelpunkt stehen, da sie für die eigenen Handlungen und so auch u. a. für die Gestaltung der Erwachsenenbildung verantwortlich sind. Zu berücksichtigen ist, dass sowohl die Tätigkeitsfelder in der Erwachsenenbildung als auch die Biografien der Erwachsenenbildner*innen vielseitig sind. Biografie ist dabei ein vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt, das eine Fülle von Erfahrungen und Ereignissen des gelebten Lebens organisiert, die mit Bedeutung und Sinn versehen werden (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005: 114-115). Daraus abgeleitet stellt sich die Frage, wie dieses wesentliche Forschungsfeld der Professionalisierung gefasst werden kann, ohne die individuellen Biografien der Personen, die das Feld gestalten und sich in einem individuellen Professionalisierungsprozess befinden, zu missachten? Unter individueller Professionalisierung ist „ein Prozess der persönlichen (Weiter-)Entwicklung von pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Kompetenzen [zu verstehen]. Die Individuen entwickeln ein individuelles berufliches Selbstverständnis und bauen die Professionalität im Berufsalltag unter Berücksichtigung der biografischen Ressourcen aus. Wesentlich ist die (Selbst-)Reflexion der Individuen hinsichtlich der eigenen Biografie, des individuellen Selbstverständnisses und des professionellen Handelns im Berufsalltag, um eine fortlaufende Professionalisierung zu gewährleisten“ (Liszt 2016: 61 in Anlehnung an Nittel 2000: 49-50, 85 und 2002: 256; Nittel/Seltrecht 2008: 134; Dewe 2013: 7).

Die dabei zu entwickelbaren Kompetenzen sind nicht abschließend zu definieren. Es zeigt sich jedoch, dass nicht nur pädagogische Kompetenzen bei der Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung im Fokus stehen, sondern auch wirtschaftliche Kompetenzen. Die wirtschaftlichen Kompetenzen sind u. a. bei Organisations- und Verwaltungsaufgaben, die sowohl auf strategischer als auch auf operativer Ebene anfallen, notwendig. Diese Verknüpfung entspricht dem Verständnis der Wirtschaftspädagogik, die nach Aff als Brü-

cke zwischen Erziehungswissenschaft und Sozial- und Wirtschaftswissenschaften verstanden wird (Aff 2007: 6, 10) und deren zentrale Handlungsfelder der Schule, Betriebspädagogik, Wirtschaft und Verwaltung, Forschung sowie Erwachsenenbildung sind (Liszt/Stock/Opetnik/Hofstadler 2013: 121). Erwachsenenbildung umfasst hierbei nicht nur die Tätigkeit (1) in der Lehre, sondern auch (2) im Bildungsmanagement, (3) in der Beratung und (4) dem Bibliothekswesen (WBA Tätigkeitsfelder (o. J.): online).

Im Beitrag wird aufbauend auf der Definition der individuellen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung aus wirtschaftspädagogischer Sicht das Zusammenspiel der relevanten Bausteine in einem Modell theoretisch und empirisch aufgegriffen. Eine Möglichkeit, um die individuelle Professionalisierung verstehen zu können, ist es, die Personen zu befragen, die sich tagtäglich mit dem eigenen Sein und dem Umfeld der Erwachsenenbildung auseinandersetzen. Dabei ist zu betrachten, wie Erwachsenenbildner*innen arbeiten, sich selbst wahrnehmen und wie der Berufsalltag gestaltet ist. Im Zuge einer qualitativen Studie wurden mit jeweils drei Absolvent*innen von allen vier österreichischen Wirtschaftspädagogik-Standorten episodische Interviews geführt.

Modell der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Im Modell, welches auf Basis theoretischer Annahmen selbst entwickelt wurde, stehen das Individuum und so auch die individuelle Professionalisierung im Zentrum. Die vier wesentlichen Bausteine der individuellen Professionalisierung im Modell sind die biografischen Ressourcen, das berufliche Selbstverständnis, die reflexive Professionalität und der Habitus. Das Modell wird mit empirischen Erkenntnissen aus einer qualitativen Studie in Verbindung gebracht und diskutiert.

Baustein 1: Biografische Ressource als Ausgangsbasis

Das Individuum und seine berufsbiografischen Ressourcen (bedeutendste Erfahrungen und Ereignisse) sind Ausgangspunkt des jeweiligen Professionalisierungsweges. Das Studium wird als Teil der Professionalisierung gesehen (bspw. Dewe 1996). Im Rahmen des Studiums erwirbt das Individuum vor allem Fachkompetenzen, die sich sowohl im pädagogischen als auch im wirtschaftlichen Bereich befinden. Zusätzlich werden im Zuge der Berufstätigkeit Erfahrungen gesammelt, die das zukünftige berufliche Verhalten beeinflussen können.

Die Erkenntnisse aus der empirischen Erhebung haben in Bezug auf die Wahl des Studiums der Wirtschaftspädagogik drei Handlungsmuster erkennen lassen, d. h. die Auswahl des Studiums erfolgt anhand persönlicher Interessen oder Neigungen, durch Enttäuschung im bisherigen Berufsleben oder

durch die Ergänzung des Wirtschaftspädagogikstudiums zum Betriebswirtschaftsstudium, um den sozialen Anteil der Inhalte zu erhöhen. In allen Fällen wird die Kombination aus Pädagogik und Wirtschaft als ausschlaggebend genannt. Ein weiterer wesentlicher Faktor für die Studienwahl ist die Polyvalenz des Studiums. In Bezug auf die entwickelten Kompetenzen aus dem Studium gab es seitens der Interviewten Erwähnungen, wie bspw. die Strukturierung von Aufgaben und Terminen, die Vermittlung von Wissen oder Informationen und die Planung von Lehrveranstaltungen.

Zusätzlich zu den entwickelten pädagogischen und wirtschaftlichen Kompetenzen im Zuge des Studiums tragen auch die erworbenen Erfahrungen aus vorhergehenden Berufen und aus den im jetzigen Beruf erworbenen Erfahrungen wesentlich zu den biografischen Ressourcen bei. Die Aussage von Stefan Verdi verdeutlicht die aus Sicht der Interviewten aufgetretenen Unterschiede zwischen Berufseinsteiger*innen ohne Berufserfahrung und denen mit vorheriger Berufserfahrung. Stefan Verdi (Z 468-477) ist der Einstieg *„nicht so schwer gefallen, weil ich habe schon Berufserfahrung gehabt nach dem Studium, das muss ich sagen, das ist dann ein Riesenunterschied, muss ich sagen, (.) das habe ich jetzt auch unmittelbar mitgekriegt, weil, (1) mein Büro- also der der mit mir im Büro sitzt, [...] der ist aber gleich nach dem Studium quasi eingestiegen, oder? (1) uuuuuuuund da merke ich den Unterschied, wenn du schon gearbeitet hast, das heißt ich hab ganz viel von, wie soll ich sagen? (1) [...] du hast einfach schon eine gewisse Arbeitshaltung, du richtest dir deine Dinge schon selber, (.)“*. Deutlich wird der Unterschied, wenn Berufseinsteiger*innen ohne Berufserfahrung davon sprechen, dass sie gerne Hilfe erhalten hätten, während Personen mit Erfahrung dies als Holschuld wahrnehmen.

Die weiteren Bausteine bauen auf der biografischen Ressource als Ausgangsbasis auf. Das bedeutet, dass die bisherigen Erfahrungen und Ereignisse auf die Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses, auf die reflexive Professionalität als auch auf den Habitus einwirken. Die Erfahrungen und Ereignisse sind dabei vom Studium der Wirtschaftspädagogik als auch von den beruflichen Tätigkeiten geprägt.

Baustein 2: Berufliches Selbstverständnis

Das individuelle berufliche Selbstverständnis ist das Selbstbild der Individuen in beruflicher Hinsicht. Das Selbstverständnis kann dabei für jedes Individuum eine persönliche und eine kollektive Sicht des Berufsbilds von Erwachsenenbildner*innen darstellen.

Die empirischen Ergebnisse zum Selbstverständnis zeigen eine starke hierarchische Orientierung der Interviewten. Das bedeutet, dass sich die Personen als entscheidungsfähig, als Macher*in oder als ausführende Instanzen wahrnehmen. Hier lässt sich beispielhaft Matilda Strauss nennen, die ihre

Tätigkeit mit der Arbeit in der Wirtschaft vergleicht und sagt (Z 351-354): „*aber in der Wirtschaft könnten wir was bewegen und was verändern, und nicht herumsitzen, ja, (.) ich bin nicht gegengelt von irgendwelchen Bonzen ..., die keine Ahnung haben was eigentlich Sache ist*“. Die Aussage verdeutlicht ihre Abhängigkeit von Personen, denen sie das richtige Handeln abspricht. Neben dieser Hierarchieeinordnung der Personen in ein System der Erwachsenenbildung sind es vier weitere Komponenten, die sich die Personen selbst zuschreiben. Die Interaktionsfähigkeit haben sich alle Interviewten unabhängig vom Tätigkeitsbereich attestiert. Bestimmte Basiseigenschaften, wie Geduld, werden auf die jeweilige Persönlichkeit zurückgeführt. Als drittes wird von einer bestimmten Arbeitsform gesprochen, also bspw. gibt es Personen, die einer bestimmten Struktur folgen, um Ordnung zu halten. Letztlich ist es, wie bereits erwähnt, auch die Fachkompetenz (in diesem Fall aus den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften und der Pädagogik), die ein Wirtschaftspädagogik-Spezifikum darstellt. Denn im Gegensatz zu Erkenntnissen aus der Erziehungswissenschaft ist die organisatorische Ebene oder auch die Management-Ebene der Erwachsenenbildungsarbeit ein für Wirtschaftspädagog*innen selbstverständlicher Bestandteil der Tätigkeit. In Befragungen von Absolvent*innen der Erziehungswissenschaft im Tätigkeitsbereich der Erwachsenenbildung wird häufig die organisatorische Tätigkeit als zusätzliche Aufgabe zu der eigentlichen Arbeit identifiziert (von Hippel 2010: 77-79).

Baustein 3: Reflexive Professionalität

Die Professionalität stellt einen weiteren wesentlichen Baustein in dem Modell der individuellen Professionalisierung von Wirtschaftspädagog*innen in der Erwachsenenbildung dar, baut dabei auf biografische Ressourcen auf und ist vom beruflichen Selbstverständnis beeinflusst. Der Umgang mit Handlungswissen und Wissenschaftswissen bzw. das spezifische Handeln aufgrund der Relationierung und Kontrastierung beider Wissensformen machen die Professionalität aus (Dewe 2013: 7; Lorenz/Schwarz 2014: 414, 420-421). Reflexive Professionalität ist auf personaler Ebene dann gegeben, wenn eine Selbstvergewisserung über die eigene Person und das Verhalten stattfindet (Dewe 2013: 7). Im Vergleich zu der speziell für die Erwachsenenbildung fokussierten Auseinandersetzung mit der Professionalität gibt es auch seitens der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Ausführungen zur Professionalität der Wirtschaftspädagogik, die sich dabei aber nur auf die Ausbildung bzw. den Wissenserwerb im Rahmen des Studiums konzentrieren. Die drei Dimensionen sind differenziertes und integriertes Wissen und Können in Bezug auf pädagogisch relevante Bedingungs- und Entscheidungsfelder, (selbst-)kritisch-experimentelle Haltung und Bereitschaft zu reflexiver Praxis sowie pädagogisches Ethos und balancierende Identität

(BWP 2003: 7). Im Jahr 2014 wird mit der Benennung von beruflichen Tätigkeitsfeldern (wie bspw. Erwachsenenbildung), Inhalten (wie bspw. zum Lernort der beruflichen Weiterbildung) und individuellen Dispositionen (Fachwissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen) der Raum der Professionalität vertiefend ausgeführt (BWP 2014: 8-10). Diese entsprechen aber in etwa den drei Dimensionen aus 2003. Bedeutend ist, dass natürlich ähnliche Komponenten wie bei Dewe 2013 u. a. auch im Basiscurriculum zu finden sind, wie bspw. das adäquate Handeln beruhend auf Fachkompetenz und Reflexion sowie die Entwicklung eines pädagogischen Ethos, einer Identität oder, wie 2014 geschrieben, eines professionellen Habitus.

Im Rahmen der Untersuchung wurde die Bedeutung von positiven und negativen Situationen im Berufsalltag für die Professionalisierung untersucht und so auch das professionelle Handeln aus Sicht der Interviewten interpretiert. Im Mittelpunkt von bspw. positiven Situationen im Berufsalltag stehen Kommunikationsprozesse mit internen und externen Personengruppen (hohe Interaktionstätigkeit) oder interne Strukturen in der Erwachsenenbildungseinrichtung (Vielseitigkeit des Berufsalltags und Abschlüsse von Projekten). Die Interaktion wird im Rahmen der Selbstbeschreibung als wesentliche Fähigkeit und im Zuge des Berufsalltags als wesentliche Tätigkeit genannt. Franz Mozart bspw. sagt (Z 583-586): „*und ich kann dann einfach beratend unterstützend sein und ah krieg dann die Rückmeldung und die sagen wow, das hat mir jetzt total geholfen*“. Ernst Händel erzählt (Z 447-449): „*aber, wie gesagt; die Highlights für mi? (2) sind immer Situationen wo man dann mit anderen Leuten zusammen kommt*.“ Positiv erlebbare Situationen hängen auch immer mit der Fähigkeit, etwas bewirken und handeln zu können, zusammen. Hier im Speziellen ist es die Interaktionsfähigkeit und das Wissen, wie Beratung zu erfolgen hat bzw. wie Inhalte aufbereitet werden sollen, damit andere Personen diese verstehen. Zusammengefasst geht es somit um das berufsspezifische Handeln auf Basis von Wissenschaftswissen und Handlungswissen. Auffallend in der Untersuchung war, dass reflexive Professionalität dann zu erkennen ist, wenn bspw. über die eigene Wirkung auf andere oder die Rückmeldung von Kolleg*innen gesprochen wurde. Jedoch bedarf es hinsichtlich der reflexiven Professionalität noch vertiefter Untersuchungen.

Baustein 4: Individueller Habitus und kollektiver Habitus

Als letzten Baustein der individuellen Professionalisierung sei hier der Habitus der einzelnen Individuen bzw. der kollektive Habitus genannt, der gleichzeitig individuelle Biografien als Basis sieht und das Tor zur kollektiven Professionalisierung öffnet. „*Der Habitus bewirkt, im Verständnis von Bourdieu, daß die Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs* [Anm. VL: individueller Habitus] *(oder einer Gruppe ...* [Anm. VL: kollektiver

Habitus]) als Produkt der Anwendung identischer (...) Schemata [des Wahrnehmens, des Denkens und des Handelns] zugleich systematischen Charakter tragen und systematisch unterschieden sind von den konstitutiven [also grundlegenden] Praxisformen eines anderen Lebensstils.“ (Bourdieu 1982: 278). Der Habitus ist von Geburt an bei einer Person vorhanden und wird im Laufe des Lebens durch unterschiedliche Erfahrungen und Ereignisse geprägt. Sobald die Person in ein Feld (im Bourdieuschen Sinn also: in eine Gruppe) gelangt, wird der Habitus dann modifiziert.

Im Baustein 2 wurde aufgezeigt, dass das Selbstverständnis von einer Wahrnehmung eines Hierarchiegefüges bestimmt ist. Diese Wahrnehmung ist auch Bestandteil des Habitus. Je nachdem, wo sich die Personen wahrgenommen haben, hat sich auch die Wahrnehmung der Fähigkeit, professionell zu handeln, beeinflusst. Matilda Strauss bspw. sieht sich auf unterer Hierarchieebene im Trainingsbereich, wie das Zitat von ihr verdeutlicht (Z 34-35): „im Prinzip bleibt es ja fast ein Ehrenamt das, (1) weder von den Schülern, (1) noch vom Dienstgeber her, (.) wirklich, geehrt wird, (.) und geschätzt wird,“.

Insgesamt gesehen konnte festgestellt werden, dass sich die Wirtschaftspädagog*innen in der Erwachsenenbildung sehr stark auf ein Hierarchieempfinden einlassen. Des Weiteren zählen die Berufserfahrung, das Tätigkeitsfeld (also bspw. Lehre oder Management), in dem die Personen tätig sind, die negativen Situationen im Berufsalltag als auch die Öffentlichkeit des Schreibtisches, die sicherlich auch mit der Hierarchie in Verbindung steht, zu diesem Habitus. In der vorgestellten Untersuchung wurden Absolvent*innen der Wirtschaftspädagogik aus Österreich befragt, die in der Erwachsenenbildung tätig sind und dabei einen gemeinsamen Habitus aufweisen können. Herausgearbeitet werden konnte ein Habitus, der zwischen den Extremen wandelt. Das bedeutet, zwischen den Personen, die denselben kollektiven Habitus aufweisen, besteht eine Wettkampfsituation im Arbeitsalltag, in welchem Macht und Hierarchie eine wesentliche Rolle spielen. Darunter leidet vor allem die Interaktion, die eigentlich als positives Element, als Fähigkeit wahrgenommen wird, aber durch die Wettkampfsituation zusätzlichen Druck entstehen lässt. Aus der Untersuchung ist der Schluss zu ziehen, dass die Hierarchietypik als Basis über den anderen Typiken (Berufserfahrung, Tätigkeitsfeld, negative Situationen im Berufsalltag, Öffentlichkeit des Schreibtisches) steht.

Baustein 5: Umfeld der individuellen Professionalisierung

Das entwickelte Modell zeigt in seiner Vollständigkeit (Abb. 1) die weiteren Bausteine auf, die die individuelle Professionalisierung beeinflussen. Dies ist die kollektive Professionalisierung, die in Anlehnung an Nittel Akademisierung, Verrechtlichung, Verberuflichung und Institutionalisierung umfasst.

Dabei sind die Prozesse der kollektiven Professionalisierung von wissenschaftlichen, juristischen, politischen und staatlichen Entscheidungsträgern beeinflusst, welche von der Öffentlichkeit gelenkt werden (Nittel/Seltrecht 2008: 132).

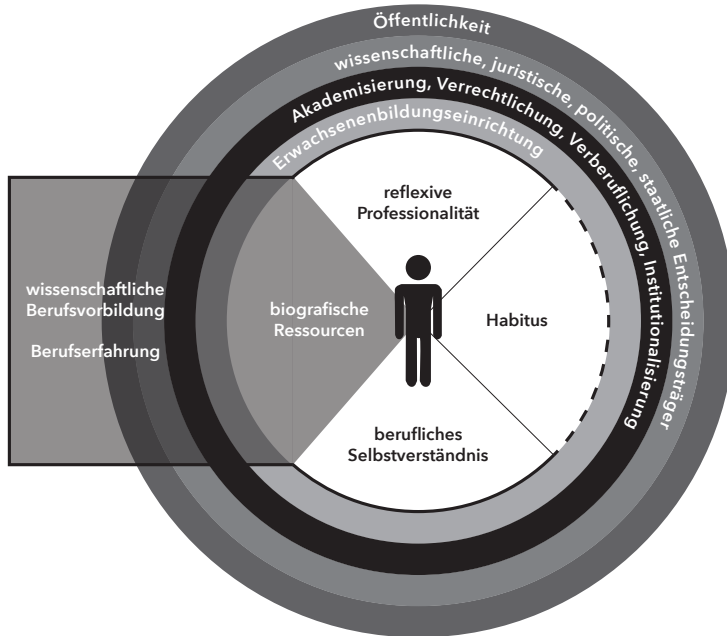


Abb. 1: Modell zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung (Liszt 2016: 100)

Diskussion

Bei einer individuellen Perspektive bleiben die Person und deren Professionalisierung im Mittelpunkt, wobei hier vor allem die Bausteine biografische Ressource, Selbstverständnis, reflexive Professionalität und individueller als auch kollektiver Habitus die individuelle Professionalisierung gestalten. Neben den empirischen Belegen dieser theoretischen Annahmen könnte auch die Bedeutung der Erwachsenenbildungseinrichtung und der von den Einrichtungen und staatlichen, politischen, wissenschaftlichen und juristischen Entscheidungsträgern forcierte kollektive Professionalisierung erkannt werden. Es kann festgehalten werden, dass sich die individuelle Professionalisierung und die kollektive Professionalisierung gegenseitig beeinflussen. Das

Zusammenspiel der individuellen und kollektiven Professionalisierung findet sich dabei in unterschiedlichen Bereichen, wie bspw. bei der Ausschreibung von Stellen, dem Bewerbungsverfahren, der Arbeitsvertragsgestaltung, der Hausordnungen der Erwachsenenbildungseinrichtungen etc. wieder. Jedoch ist nach Nittel und Seltrecht wesentlich, dass die individuelle Professionalisierung und deren individuelle Vorgänge nur lose an die kollektiven Prozesse gekoppelt sind und zusätzlich teilweise eigenen Gesetzen folgen (Nittel/Seltrecht 2008: 141).

Mit Fokus auf die individuelle Professionalisierung ist festzustellen, dass die Individuen in der Aus- und Weiterbildung für die Erwachsenenbildung eine Reflexionsfähigkeit und Selbstwirksamkeitswahrnehmung entwickeln sollten, um sich der eigenen Fähigkeiten bewusst zu werden und hier bspw. die Kombination aus pädagogischen und sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Kompetenzen erkennen und mit den Berufserfahrungen in Verbindung bringen zu können. Gerade die Reflexion ist ein wesentlicher Faktor in der Entwicklung eines Selbstverständnisses und im Aufbau eines kollektiven Habitus, der für die Entwicklung der Professionalisierung maßgeblich ist. Im Berufsalltag im Zuge der Professionalisierung ist eine bestimmte Form der Ungewissheitstoleranz oder Gelassenheit gefragt, um mit den Arbeitsbedingungen umgehen zu können, um professionell zu handeln und die Zeit und die Gedanken für die eigene Professionalisierung aufwenden zu können. Die Interaktionsfähigkeit als wesentliche Stärke sollte angenommen und gefördert werden, um eben die Fokussierung auf das zu Verändernde legen zu können.

Interessant im Rahmen der Untersuchung war, dass das Augenmerk auf den Individuen lag und kollektive Professionalisierung nicht im Fokus war, sehr wohl aber diesbezüglich Themen seitens der Individuen aufgekommen sind. So lässt sich aus individueller Perspektive für die kollektive Professionalisierung ableiten, dass das Studium Verbesserungspotentiale aufweist, wie bspw. zur Erhöhung der Polyvalenz den Auf- bzw. Ausbau von Möglichkeiten zum Erwerb von Fachkompetenzen im Bereich der Erwachsenenbildung und den Versuch eines Angebotes an Erwachsenenbildungspraktika neben dem Schulpraktikum. Auf Ebene der Institutionalisierung sollten Erwachsenenbildungseinrichtungen mehr Transparenz in der Auftragsvergabe entwickeln, um dem Ungerechtigkeitsgefühl entgegenzuwirken. Ebenso wären Angebote zur Interaktion zwischen den Mitarbeitenden zu forcieren, um bspw. auch informelles Lernen zu fördern. Insgesamt hat sich gezeigt, dass ein Dialog von individueller und kollektiver Professionalisierung, die sich institutionell in der Erwachsenenbildung in der Weiterbildungsakademie

Österreich (wba)¹ und der Zertifizierungsstelle für Erwachsenenbildungseinrichtungen Ö-Cert² in einigen Ansätzen verorten lässt, als notwendig erscheint.

Ausblick und Fazit

Natürlich gibt es weitere Forschungsdesiderate, wie in etwa die Erforschung des Zusammenspiels von Professionalität und Professionalisierung, von individueller und kollektiver Professionalisierung sowie von beruflicher Sozialisation und Habitus. Auch die quantitative Erhebung zumindest im Rahmen der Erwachsenenbildungseinrichtungen zur Professionalisierung der Individuen wäre ebenso interessant wie eine Ausweitung der Untersuchung auf weitere Studiengänge und Fokussierung auf alle Tätigkeitsbereiche der Erwachsenenbildung (Lehre, Bildungsmanagement, Beratung, Bibliothekswesen). Auf universitärer Ebene ist vor allem Forschungsbedarf hinsichtlich der Reflexionsfähigkeit, der Selbstwirksamkeit oder auch der experimentellen Forschung zu Praktika in der Erwachsenenbildung interessant.

Als Fazit auf die einhergehende Frage, wie das Forschungsfeld der Professionalisierung gefasst werden kann, ohne die Individualität der Personen zu missachten, kann klar auf das Modell verwiesen werden, welches das Individuum in den Mittelpunkt stellt. Diese Form der Entwicklung von individueller Professionalisierung ist für die einzelnen Personen ebenso relevant wie auch für die Einrichtungen selbst, die sich dabei an den wesentlichen Bausteinen orientieren können. Auf wissenschaftlicher Ebene sollte im Sinne des lebenslangen Lernens Akzeptanz und Wertschätzung der Bildung Erwachsener und vor allem den Menschen in diesem Berufsfeld entgegengebracht werden. Auf individueller Ebene besteht eindeutig Handlungsbedarf hinsichtlich des Bewusstseins über die eigene Professionalisierung, welches auf persönlicher Wertschätzung für die eigene Tätigkeit basiert.

Literatur

Aff, Josef (2007): Pädagogik oder Wirtschaftspädagogik? Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin. In: bwpat, Berufs- und Wirtschaftspädagogik online,

-
- 1 Die wba ist eine Einrichtung, die Kompetenzen von Erwachsenenbildner*innen nach definierten Standards überprüft und anerkennt (Leitbild wba: <http://wba.or.at/ueberuns/leitbild.php>).
 - 2 Ö-Cert wurde 2011 als ein überregionales Modell zur Anerkennung von qualitätssichernden Maßnahmen bei Einrichtungen der Erwachsenenbildung gegründet, um einheitliche Qualitätsstandards für Bildungsanbieter zu schaffen (Ö-Cert Aufgabe: <https://oe-cert.at/ueberuns/leitbild.php>).

- Ausgabe Spezial Nr. 3. http://www.bwpat.de/ATSpezial/aff_atspezial [Zugriff: 29.12.2016].
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BWP (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik, hrsg. von Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_BWP_040202.pdf [Zugriff: 29.12.2016].
- BWP (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge, hrsg. von Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-und_Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf [Zugriff: 29.12.2016]
- Dewe, Bernd (1996): Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 714-757.
- Dewe, Bernd (2013): Reflexive Professionalität im Spannungsverhältnis von Bewahrung und Erneuerung in der Sozialfigur des Professionellen. Tagungsbeitrag 36. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS). Dortmund 2013.
- Hippel, Aiga von (2010): Erwachsenenbildner/innen an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und Pädagogik. Eine explorative Analyse der Tätigkeitsfelder von Verwaltungsmitarbeiter/innen mit pädagogischen Aufgaben. In: DIE Report, 33. Jg., Nr. 2. <https://www.die-bonn.de/doks/report/2010-mitarbeiter-01.pdf> [Zugriff: 29.12.2016].
- Liszt, Verena (2016): Professionalisierung (in) der beruflichen Erwachsenenbildung. Qualitative Untersuchung von österreichischen Absolventen und Absolventinnen der Wirtschaftspädagogik. Dissertation Graz: Karl-Franzens-Universität, Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät.
- Liszt, Verena/Stock, Michaela/Opetnik, Jana-Maria/Hofstadler, Nicole (2013): Handlungsfelder der Wirtschaftspädagogik In: Stock, M./Slepcevic-Zach, P./Tafner, G. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch, Graz: UniversityPressGraz, S. 121-196.
- Lorenz, Franz/Schwarz, Martin P. (2014): Reflexive Professionalität: Strukturen und Dimensionen. In: Schwarz, M./Ferchhoff, W./Vollbrecht, R. (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext, Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 411-433.
- Marotzki, Winfried/Nohl, Arnd-Michael/Ortlepp, Wolfgang (2005): Einführung in die Erziehungswissenschaft. 2. Aufl., Stuttgart: Verlag Barbara Budrich UTB.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession?: Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nittel, Dieter (2002): Professionalität ohne Profession. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biografie und Profession. Bad Heilbrunn, Obb: Julius Klinkhardt, S. 253-286.
- Nittel, Dieter (2014): Professionalitätsentwicklung als Element der (kollektiven) Professionalisierung! – Anforderungen und Ausblick. Gehalten auf der Weiter-

bildungsakademie: „Arbeitsplatz Weiterbildung – Profession und Profil“. GEW Hauptvorstand, Halle (Saale). <http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24042&token=e08df1a6bfec66852afa1db3ff0d77944faaafd4&sdownload=> [Zugriff: 16.06.2016].

Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (2008): Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“: ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung; Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In: BIOS – Zeitschrift für Biografieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, Nr. 21, S. 124-145.

Weiterbildungsakademie Österreich (wba) (o.J.): Das Modell der wba im Überblick: <http://wba.or.at/interessierte/ueberblick.php> [Zugriff: 29.12.2016].

Kompetenzmodelle als Orientierungsmuster für die (Re-)Konstruktion und Gestaltung beruflicher Biographien von ErwachsenenbildnerInnen?

Kompetenzmodelle können als in der Profession diskursiv ausgehandelte Orientierungsmuster für die ideale Gestaltung beruflicher Lebensläufe aufgefasst werden. Der Beitrag befasst sich damit, inwieweit Kompetenzmodelle im Kontext von Kompetenzvalidierungsverfahren dazu beitragen, Berufsbiographien professioneller Akteure der Erwachsenenbildung zu strukturieren. So stellt sich zum einen die Frage, ob die Auseinandersetzung mit solchen Kompetenzmodellen einen Einfluss auf die rückblickende Interpretation und Deutung der eigenen Berufsbiographie hat – Stichwort „Biographizität“ (Alheit 2010). Zum anderen ist zu klären, welche Bedeutung den Kompetenzmodellen bei der vorausschauenden Gestaltung beruflicher Lebensläufe im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung zukommt, d. h. welchen steuernden Einfluss sie entwickeln können (vgl. z. B. Heilinger 2012). Bedeutung erhalten Kompetenzmodelle im Zuge der Erfordernisse, die aus dem EQF und seinen nationalen Umsetzungen erwachsen. Damit spiegelt das Thema nicht nur gesellschaftliche Anforderungen wider, sondern verlangt auch eine konstruktive Auseinandersetzung seitens der Praxis, Forschung und Theoriebildung der Erwachsenenbildung. Diese schlägt sich nicht zuletzt in der lernergebnisorientierten Gestaltung von Curricula und Lehr-Lernprozessen nieder (Arnold 2012). Für professionelle Akteure der Erwachsenenbildung ist damit die Chance verbunden, auch informell erworbene Kompetenzen in Kompetenzvalidierungsverfahren fruchtbar zu machen (Gruber/Wiesner 2012).

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden zunächst die zentralen Begriffe „Professionalität“, „Kompetenz“ und „Biographizität“ geklärt. Dann werden zwei Kompetenzvalidierungsverfahren kurz vorgestellt. Im Anschluss daran sollen die beiden genannten Thesen, dass Kompetenzmodelle die rückblickende Deutung der eigenen Berufsbiographie anregen und dass sie einen steuernden Einfluss auf die Gestaltung beruflicher Lebensläufe nehmen können, näher betrachtet werden. Dazu wird ein zweischrittiges, methodisches Vorgehen gewählt, das sich zum einen auf selbstreflexive Texte (n = 15), die u. a. inhaltsanalytisch (Mayring 2008) ausgewertet wurden, stützt. Zum anderen werden in einem zweiten Schritt Studien einer Zusammenschau unterzogen, die Aussagen zu den steuernden Einflüssen solcher Kompetenzvalidierungsverfahren nicht zuletzt in Bezug auf die beruflichen Lebensläufe von professionellen Akteuren der Erwachsenenbildung

machen (vgl. u. a. Brünner/Gruber 2014). Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit und Ausblick.

1. Begriffliche Klärungen: Professionalität, Kompetenz, Biographizität

Bevor auf die eigentliche Fragestellung eingegangen wird, sollen einige zentrale Begriffe eingeführt werden. Neben „Professionalität“ und „Kompetenz“ ist dies besonders das Konstrukt der „Biographizität“, wie es Alheit (2010) diskutiert.

Wird im Folgenden von Professionalität gesprochen, so geschieht dies in Anlehnung an ein Verständnis, wie es Gruber und Wiesner (2012: 14) etwa in dem folgenden Zitat vertreten, wobei hier natürlich frühere Definitionen wie die von Tietgens (1988) mit aufgehoben sind:

„Erwachsenenpädagogische Professionalität basiert – neben einer theoriebegründeten und handlungsorientierten Wissensbasis – auf Deutungen, Diagnosen und Interpretationen, sie ist nicht etwas Abgeschlossenes, sondern sie muss sich als Kompetenz immer wieder bewähren und neu entwickeln (vgl. Nittel 2000, S. 85). Somit setzt dies über wissenschaftliches Grundlagenwissen hinaus vor allem praktische Erfahrungen und ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit voraus.“

Professionalität wird folglich als Kompetenz aufgefasst, die sich ständig weiterentwickeln muss und nicht einmal erreicht wird, um dann künftig unverändert Bestand zu haben. Zudem spielt Reflexionsfähigkeit für diese kontinuierliche Weiterentwicklung eine bedeutsame Rolle. Damit ist diese Definition von erwachsenenpädagogischer Professionalität anschlussfähig an Auffassungen von Kompetenz, die den Entwicklungsaspekt in den Mittelpunkt rücken, wie es z. B. Erpenbeck und von Rosenstiel (2007: XXXVI, Hervorhebungen im Original) tun, wenn sie sagen:

„Kompetenzen bezeichnen [...] Selbstorganisationsdispositionen physischen und psychischen Handelns, wobei unter Dispositionen die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden werden. Damit umfassen Dispositionen nicht nur individuelle Anlagen sondern auch Entwicklungsergebnisse (Clauß et al. 1995: 126). Kompetenzen sind folglich eindeutig *handlungszentriert* und primär auf *divergent-selbstorganisative* Handlungssituationen bezogen.“

Wichtig ist hierbei die Betonung des Handlungsbezugs. Von „Kompetenzen“ und kompetentem Handeln soll nur dann gesprochen werden, wenn es um die Bewältigung komplexer, unsicherer, offener Situationen geht, die allein mit routinisiertem Handeln nicht gelöst werden können. Dies lässt sich in gesellschaftliche Veränderungsprozesse einordnen, wie sie z. B. mit der „reflexiven Moderne“ (vgl. z. B. Beck/Giddens/Lash 1996) angesprochen

sind. Vor dem Hintergrund der damit bezeichneten gesellschaftlichen Wandlungsprozesse und Tendenzen wie einer zunehmenden Individualisierung von Lebensläufen, die eine kontinuierliche Reflexion auf das eigene Handeln erfordert, wird die Entwicklung neuer, flexibler Kompetenzstrukturen in Prozessen des lebenslangen Lernens notwendig (vgl. Alheit/Dausien 2010: 720 f.). Betrachtet man die „individuelle Seite des lebenslangen Lernens“ (Alheit/Dausien 2010: 722) bedeutet dies nicht zuletzt, dass das Individuum „institutionell und gesellschaftlich spezialisierte und separierte Erfahrungsbereiche im Prozess der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung integriert und zu einer besonderen Sinngestalt immer wieder neu zusammenfügt“ (Kade/Seitter 2007a zit. nach Alheit/Dausien 2010: 722). Alheit und Dausien (2010: 722) finden für diese „Leistung der Subjekte“ den Begriff „Biographizität“.

„Biographizität“ meint „die prinzipielle Fähigkeit, Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung zu nutzen, also (in einem ganz und gar ‚unpädagogischen‘ Sinn) auf eine nur uns selbst verfügbare Weise zu lernen“ (Alheit 2010: 240), oder gleichsam als „moderne Schlüsselqualifikation“ aufgefasst, „dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und dass wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren“ (Alheit 2010: 242).

Biographizität impliziert folglich auch, dass die „selbstreflexiven Aktivitäten [konkreter Menschen] gestaltend auf soziale Kontexte zurückwirken“ (Alheit 2010: 242), d. h. sich als Ergebnis der mit Biographizität angesprochenen Lern- und Reflexionsprozesse potentiell auch Strukturen in der Lebenswelt der Lernenden verändern können. „Identität“ wird in diesem Zusammenhang ebenfalls als Ergebnis lebenslanger Lernprozesse aufgefasst, als die sich verändernde Beziehung von Selbst und Welt (vgl. Alheit 2010: 241).

2. Kompetenzmodelle: Zwei Beispiele

Bevor der Frage nachgegangen wird, ob Kompetenzmodelle, die im Kontext von Kompetenzvalidierungsverfahren zum Einsatz kommen, Berufsbiographien von in der Erwachsenenbildung professionell Tätigen zu strukturieren vermögen, sollen zwei solcher Anerkennungsverfahren kurz vorgestellt werden.

2.1 Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba)

Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) wurde am 01. Februar 2007 als Zertifizierungs- und Anerkennungsstelle gegründet, bei der sich ErwachsenenbildnerInnen auch informell erworbene Kompetenzen validieren lassen können. Dazu wird zunächst eine „Standortbestimmung“ auf der Grundlage

eines eigens entwickelten Kompetenzmodells durchgeführt. Im Anschluss daran kann ein zweistufiger Abschluss zum/zur „Zertifizierten Erwachsenenbildner/in“ und zum/zur „Diplomierten Erwachsenenbildner/in“ angestrebt werden. Beide Abschlüsse sind landesweit gültig, das wba-Diplom eröffnet zudem den Weg an die Hochschule. Es kann in den vier Schwerpunkten Lehren/Gruppenleitung/Training, Bildungsmanagement, Beratung und Bibliothekswesen absolviert werden. Träger der wba ist das Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb). Konzipiert wurde die wba im Rahmen eines ESF-Projektes von österreichischen Erwachsenenbildungseinrichtungen, dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen unter Leitung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.¹ Seit ihrer Gründung wurden insgesamt 1695 Standortbestimmungen abgeschlossen und 1041 wba-Zertifikate sowie 231 wba-Diplome erreicht (vgl. wba 2017).

2.2 Das BMBF-Projekt GRETA am DIE

Mit dem BMBF-Projekt GRETA – Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung – wird am DIE nun für Deutschland eine vergleichbare Anstrengung unternommen. Während der Laufzeit von Dezember 2014 bis November 2017 soll ein trägerübergreifendes Anerkennungsverfahren für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung entwickelt und erprobt werden. Dazu sollen zunächst Verfahren und geeignete Instrumente für die Validierung auch non-formal und informell erworbener Kompetenzen konzipiert werden. Die Validierung soll mit einem berufsqualifizierenden Zertifikat abgeschlossen werden können. Dazu wurde zunächst ein Referenzrahmen für Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung auf Grundlage empirischer Untersuchungen erstellt. Kooperationspartner waren hierbei ähnlich wie bei der wba in Österreich acht Dachverbände und -organisationen zentraler Träger der Erwachsenenbildung in Deutschland, wie z. B. Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AuL), Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e.V. (BBB), Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) oder Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV).²

1 Für weitere Informationen siehe <https://wba.or.at> [Zugriff: 19.06.2017].

2 Für weitere Informationen siehe <http://www.die-bonn.de/id/32375/about/html/> [Zugriff: 19.06.2017].

3. Kompetenzmodelle und die Entstehung beruflicher Lebensläufe

Die Frage danach, inwiefern Kompetenzmodelle im Kontext von Kompetenzvalidierungsverfahren dazu beitragen, Berufsbiographien professioneller Akteure der Erwachsenenbildung zu strukturieren, soll entlang der folgenden beiden Thesen beleuchtet werden:

These 1: Die Auseinandersetzung mit Kompetenzmodellen hat einen Einfluss auf die rückblickende Interpretation und Deutung der eigenen Berufsbiographie.

These 2: Kompetenzmodelle erhalten Bedeutung bei der (vorausschauenden) Planung und Gestaltung beruflicher Lebensläufe im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung bzw. sie können einen steuernden Einfluss hierbei entwickeln.

3.1 These 1: Kompetenzmodelle und die rückblickende Deutung der eigenen Berufsbiographie

Die erste These soll anhand von selbstreflexiven Texten illustriert werden, die im Kontext des Kompetenzvalidierungsverfahrens der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) verfasst worden sind. Darin werfen PraktikerInnen der Erwachsenenbildung einen kompetenz- bzw. lernergebnisorientierten Blick auf ihre berufliche Praxis. Sie machen Aussagen dazu, wie sie wurden, was sie sind, und verorten etwa ihr gegenwärtiges Rollenverständnis in Prozessen des biographischen Lernens. Die empirische Grundlage stellen die induktiv gebildeten Kategorien aus der inhaltsanalytischen Auswertung (Mayring 2008) dieser selbstreflexiven Texte aus den wba-Diplomarbeiten des Bereichs Lehre/Training/Gruppenleitung (n = 15) dar. Aufgabenstellung für die entsprechenden Kapitel der Diplomarbeit war es, die eigene selbstreflexive Kompetenz aufzuzeigen.

Insbesondere die drei Subkategorien zur Kategorie „Selbstbild“ sind nun interessant, da sie über den eigentlichen Kompetenzbeleg hinausgehen:

- (Arbeits-)Haltung/Motivation
- Mission, Aufgabe, Anliegen
- Rolle, Profession, Berufsbild

Diese Subkategorien sollen anhand von exemplarischen Zitaten im Folgenden veranschaulicht werden. Die Kategorie „Selbstbild“/Subkategorie „(Arbeits-)Haltung/Motivation“ beschreibt Aussagen der wba-Teilnehmenden, in denen diese auf die Haltung und Motivation eingehen, mit der sie ihre erwachsenenpädagogische Berufstätigkeit angehen.

„Für mich als Unterrichtende bedeutete es damals, den Unterricht wesentlich demokratischer zu gestalten, d. h. z. B., die Lernenden viel häufiger als zuvor bei meiner Unterrichtsgestaltung mit einzubeziehen. Meine ursprüngliche Haltung im Unterricht, dass nur ich diejenige war, die genau wusste, was die Lernenden im Unterricht benötigten, veränderte sich somit langsam und stetig.“ (A 20, Abs. 89)

Mit der Kategorie „Selbstbild“/Subkategorie „Mission, Aufgabe, Anliegen“ sind Deutungen gemeint, die sich auf das eigene Aufgabenverständnis beziehen, wie sie die ErwachsenenbildnerInnen in ihren selbstreflexiven Texten ansprechen.

„Es war mir von Anfang an ein großes Anliegen die Arbeit mit möglichst allen Altersschichten kennen zu lernen, sie in und mit meinen Ansätzen zu erreichen um deren kreative Möglichkeiten zu erspüren und wiederum damit mit ihnen in Prozesse zu kommen.“ (A 7, Abs. 225)

Dies geht bisweilen über eine konkrete Aufgabe hinaus und gleicht eher der Beschreibung einer „Mission“, eines übergeordneten, selbstformulierten Auftrages an die eigene Arbeit.

„Ich habe die Aufgabe eine ‚Wende der Wahrnehmung, einen Wechsel der Perspektive, eine Veränderung des Standpunktes anzuregen.‘“ (A 39, Abs. 29)

Mit der Kategorie „Selbstbild“/Subkategorie „Rolle, Profession, Berufsbild“ sind solche selbstreflexiven Äußerungen bezeichnet, die über die Reflexion des konkreten erwachsenenpädagogischen Handelns hinaus die eigene Rolle im Lehr-Lernprozess umschreiben.

„Ich als Trainerin bin nur ein Rädchen welches die TeilnehmerInnen unterstützen, begleiten, betreuen, führen, beraten, lehren und motivieren kann. Mein Wissen und meine Erfahrung weiterzugeben war und ist mir ein besonderes Anliegen, das ich mit ganzem Herzens seit 22 Jahren jeden Tag mit Freude von neuem machen darf und dafür bin ich dankbar.“ (A 28, Abs. 74)

Inwiefern können diese Kategorien und exemplarischen Zitate aus den selbstreflexiven Texten der ErwachsenenbildnerInnen nun als Hinweise auf eine deutende Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiographie und damit einer zumindest potentiell identitätsstiftenden Arbeit an der eigenen Berufsbiographie im Sinne einer von Alheit (2010) verstandenen „Biographizität“ gedeutet werden? Zunächst wird deutlich, dass die ErwachsenenbildnerInnen im Prozess des Kompetenzvalidierungsverfahrens zu einer reflexiven, rückblickenden Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen Tun ange-regt werden. Dies geschieht zum Zwecke der Schöpfung der bisher auch

informell erlangten Kompetenzen. Dazu durchlaufen die PraktikerInnen in einem ersten Schritt die sogenannte Standortbestimmung (wba 2017), d. h. sie füllen ein umfangreiches Online-Portfolio aus, das an dem der Validierung zugrunde gelegten Kompetenzmodell orientiert ist. Dabei stehen die wba-Beraterinnen unterstützend zur Seite, insbesondere wenn es z. B. um die Beschreibung und den Nachweis informell erworbener Kompetenzen geht. Im Rahmen der wba-Diplomarbeiten, die hier untersucht wurden, soll dann zum Ende der Kompetenzvalidierung hin vor allem die selbstreflexive Kompetenz anhand der Schilderung von Praxissituationen unter Beweis gestellt werden. Dabei werden nicht nur konkrete, berufliche Handlungen rekonstruiert, gedeutet und ggf. Pläne für künftiges, verbessertes berufliches Handeln abgeleitet. Die Textstellen zeigen vielmehr, dass über das eigentliche berufliche Handeln hinaus auch das konturiert wird, was die eigene Beruflichkeit aus Sicht der AkteurInnen ausmacht. Aus den angeführten Kategorien und Zitaten wird ersichtlich, dass gleichsam ein „Übererfüllen“ des ursprünglichen Auftrages, im Rahmen der Diplomarbeit selbstreflexive Kompetenz nachzuweisen, stattfindet, indem z. B. Aussagen zur persönlichen Motivation, zur „Mission“, mit der man seine berufliche Tätigkeit erfüllt sieht, und zur eigenen Rolle getätigt werden. Dazu werden Lernprozesse beschrieben (Handeln früher und verändertes, weiterentwickeltes Handeln heute), deren Ergebnisse Folgen für die eigene berufliche Identität haben. Es verändert sich nicht nur das Handeln in den konkreten Situationen des beruflichen Alltags, sondern auch die Sicht auf das eigene Tun, das Selbstbild der PraktikerInnen. Dass damit die berufliche Identität der AkteurInnen, wie sie sich auch und gerade als Ergebnis von Lernprozessen darstellen lässt, angesprochen ist, wird in Formulierungen deutlich wie „Ich als Trainerin bin...“ oder „Für mich als Unterrichtende...“. Damit scheint ein Verständnis von „Identität“ auf, das ganz im Sinne von Alheit (2010: 241 ff.) die lebenslange Veränderung von Selbst- und Weltbezug zum Gegenstand hat und „Biographizität“ auch für die (Re-)Konstruktion der eigenen beruflichen Biographie voraussetzt.

3.2 These 2: Der steuernde Einfluss von Kompetenzmodellen

Die zweite These, dass Kompetenzmodelle Bedeutung bei der vorausschauenden Planung und Gestaltung beruflicher Lebensläufe im Kontext erwachsenpädagogischer Professionalisierung erhalten bzw. einen steuernden Einfluss hierauf entwickeln können, soll anhand von ausgewählten Beobachtungen und Befunden aus verschiedenen Evaluationen, die die Arbeit der wba begleitet haben, nachvollzogen werden. Insbesondere die Autorinnen um Gruber und Brünner (vgl. Brünner/Gruber 2014; Brünner et al. 2012) führten hierzu eine Reihe von Erhebungen und Begleitforschungen durch

(z. B. Quantitative Erhebung 2013, qualitative Erhebung 2011-2012). Zudem sind die Einschätzungen und Beobachtungen von Anneliese Heilinger (2012), einem Gründungsmitglied der wba, interessant.

In einer wissenschaftlichen Begleitung der wba aus den Jahren 2010-2013 (vgl. Brünner et al. 2012) kommen die Autorinnen zu dem Schluss, dass es Hinweise auf einen „Professionalisierungs- und Qualifizierungsschub“, der für die AkteurInnen der Erwachsenenbildung mit dem Erwerb des wba-Abschlusses einhergeht, gibt und dass die Qualitätsentwicklung und -sicherung im Feld der Erwachsenenbildung insgesamt durch die Arbeit der wba zunimmt (vgl. Brünner et al. 2012: 111 f.). Brünner und Gruber (2014: 60) verweisen ebenfalls zum einen auf bereits *erzielte Steuerungseffekte* und stellen u. a. fest, dass es mit der wba gelungen ist, ein anerkanntes Zertifizierungssystem für Kompetenzen im Bereich der Erwachsenenbildung zu schaffen, welches auch über die Landesgrenzen hinaus Beachtung findet. Die trägerübergreifenden und landesweit anerkannten Curricula und Kompetenzmodelle dienen inzwischen als Referenzmodell für die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung (vgl. Brünner/Gruber 2014: 60) – ein Ziel, das auch im BMBF-Projekt GRETA am DIE für Deutschland angestrebt wird. Die damit einhergehende Validierung von Ergebnissen informellen Lernens brachte einen Bewusstseinswandel im Umgang mit erwachsenenpädagogischen Kompetenzen und ihrem Erwerb auch auf ungewöhnlichen Wegen mit sich. Durch das Anerkennungsverfahren wurde nicht zuletzt die Anbindung zur Hochschulbildung für PraktikerInnen auch ohne Hochschulzugangsberechtigung erleichtert, wodurch sich die Durchlässigkeit im Bildungssystem erhöht, so ein weiterer Befund von Brünner und Gruber (vgl. 2014: 60). Die Autorinnen (vgl. Brünner/Gruber 2014: 60) berichten zum anderen von bereits *in Gang gesetzten Steuerungsprozessen* im Zuge der wba-Kompetenzvalidierung, die aber noch nicht abgeschlossen sind. So stellen sie eine Steigerung der Professionalität der österreichischen Erwachsenenbildung im Ganzen heraus und zwar besonders bei Gruppen wie Nicht-AkademikerInnen, Nebenberuflichen und Ehrenamtlichen. Zudem soll ein weiterer Ausbau der Anerkennung der wba im Berufsfeld erzielt werden, der sich z. B. durch eine zunehmende auch monetäre Anerkennung der wba-Abschlüsse und damit bessere Arbeitsbedingungen (Stichwort: Prekariat) für die ErwachsenenpädagogInnen auszeichnen könnte. Heilinger (2012: 77) schlussfolgert also nicht zu Unrecht, dass die wba selbst ein „gestaltgebender Professionalisierungsbeitrag“ ist. Sie beobachtet zusätzlich das identitätsstiftende Potential, das der wba-Abschluss als Ergebnis der Kompetenzzertifizierung mit sich bringt und bei den ErwachsenenbildnerInnen die Wahrnehmung schärft: „Ich bin ein Erwachsenenbildner, eine Erwachsenenbildnerin“ (Heilinger 2012: 78).

4. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Teilnahme an einem Kompetenzanerkennungsverfahren zur (rückblickenden) Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen Tun, Werden und Sein anregt. Das legt die Vermutung nahe, dass sich auf diese Weise identitätsstiftendes Potential entwickeln kann.

Mit kritischem Blick auf die Methode kann angemerkt werden, dass allein aus den selbstreflexiven Texten der wba-Diplomarbeiten eine solche Veränderung der beruflichen Identität nicht abgelesen werden kann. Dennoch finden sich darin Hinweise, die über eine rein theoretische Beschäftigung mit Kompetenzen oder Selbstreflexion hinausgehen und die berufliche Praxis bzw. die eigene Rollenauffassung der AkteurInnen betreffen. Zudem besteht die Auseinandersetzung der PraktikerInnen mit dem Kompetenzmodell nicht allein im Abfassen der zitierten, selbstreflexiven Texte. Sie beginnt vielmehr bereits mit der „Standortbestimmung“, impliziert darauf aufbauend Lernprozesse zur Vertiefung und Ergänzung bereits vorhandener Kompetenzen und gipfelt schließlich darin, die Berufsbezeichnung „Erwachsenenbildner/in“ nun auch mit Zertifikat bzw. Diplom führen zu können. Dennoch müssen die selbstreflexiven Äußerungen – die nicht gleichzusetzen sind mit dem Kompetenzmodell als Ganzem – noch eingehender daraufhin analysiert werden, wie sich Selbstreflexion in ihnen vollzieht, ob und wie sie sich von reinen Absichtserklärungen unterscheiden und inwieweit sie letztlich die reflektierte Praxis zu spiegeln vermögen oder sogar in diese zurückwirken.

Indem die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzmodell auch zum Erwerb neuer Kompetenzen anregt, wirkt diese zudem auf die (weitere) Gestaltung des eigenen beruflichen Lebenslaufs. Die professionalisierende Wirkung solcher Anerkennungsverfahren kann mittelfristig Einfluss auch auf die vorausschauende Planung von Berufsbiographien haben. Damit wird die Bedeutung des ordnungsstiftenden Potentials von Kompetenzmodellen für die reflexive Konstruktion und vorausschauende Planung der eigenen beruflichen Biographie sichtbar. Zusätzlich Bedeutung erhalten Kompetenzanerkennungsverfahren und die dazu gehörigen Kompetenzmodelle für die Professionalisierung des Berufsfeldes. Die genannten Aspekte machen ein verantwortungsbewusstes, umsichtiges und reflektiertes Vorgehen bei der Konzeption solcher Kompetenzmodelle und -profile seitens der AkteurInnen der Erwachsenenbildung in Praxis, Forschung und Politik erforderlich.

Für die künftige Forschung wäre es verdienstvoll, die Auswirkungen, die die Einführung und Etablierung solcher Kompetenzanerkennungsverfahren begleiten – in Bezug auf deren strukturierende und steuernde Wirkung auf zum einen die Professionalität und Professionalisierung im Feld und zum anderen die Rekonstruktion wie Ausgestaltung beruflicher Biographien durch

die ErwachsenenbildnerInnen – verstärkt auch mit den Mitteln biographischer Forschung zu untersuchen.

Literatur

- Alheit, Peter (2010): Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: Griesse, B. (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 219-249.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2010): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 713-733.
- Arnold, Rolf (2012): *Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreife*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Brünner, Anita/Gruber, Elke (2014): *Ergebnisse der quantitativen Erhebung 2013 mit Student/inn/en der Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Endbericht. Evaluation des „Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung“*. Klagenfurt. http://wba.or.at/_pdfs/Bericht4_QuantitativeErhebung_2014_END.pdf [Zugriff: 26.02.2017].
- Brünner, Anita/Gruber, Elke/Huss, Susanne (2012): *Qualifizierung des Weiterbildungspersonals: Ergebnisse aus dem begleitenden Evaluationsprozess der Weiterbildungsakademie Österreich*. In: Gruber, E./Wiesner, G. (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken*. Bielefeld: wbv, S. 97-114.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2007): *Einführung*. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. XVII-XLVI.
- Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (2012): *Verschlungene Pfade der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen. Anerkennung vorhandener Kompetenzen als zeitgemäße Anforderung*. In: Gruber, E./Wiesner, G. (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken*. Bielefeld: wbv, S. 9-20.
- Heilinger, Anneliese (2012): *Professionalisierung mit Kompetenz steuern am Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich*. In: Gruber, E./Wiesner, G. (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken*. Bielefeld: wbv, S. 59-81.
- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Tietgens, Hans (1988): *Professionalität für die Erwachsenenbildung*. In: Gieseke, W. (Hrsg.): *Professionalität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28-75.
- Weiterbildungsakademie Österreich (wba) (2017): *Über uns, Daten und Fakten zur wba*. https://wba.or.at/ueber_uns/Zahlen_Daten_Fakten.php [Zugriff: 27.02.2017].

Erwachsenenpädagogische Professionalität und die Herstellung von Passungsverhältnissen zwischen Biografien und Institutionen

Einleitung

In weiten Teilen der klassischen Professionstheorie besteht eine Tendenz zur Überbetonung von Homogenität in Hinblick auf die Angehörigen einer Profession und deren Biografien: Da der professionellen Sozialisation im Studium und in anschließenden Ausbildungsschritten eine hohe Relevanz für die Vermittlung geteilter Fachwissensbestände, die Aneignung eines geteilten Wertehorizonts und die Einübung in eine geteilte professionelle Praxis beigemessen wird, weisen die Angehörigen einer Profession aus dieser Perspektive letztlich häufig auch ähnliche Lebensverläufe und homologe biografische Erfahrungen auf.

In der Erwachsenenbildung kam es nie zu einem derart klar definierten Tätigkeitsmonopol erziehungswissenschaftlich ausgebildeter ErwachsenenbildnerInnen, viele Praxisbereiche sind im Gegenteil gerade durch eine große Heterogenität der dort Tätigen gekennzeichnet. Zudem lassen sich vor dem Hintergrund einer Entgrenzung der Erwachsenenbildung und einer Universalisierung des Pädagogischen Exklusivitätsansprüche auf pädagogisches Wissen kaum noch aufrechterhalten: Für die Untersuchung erwachsenenpädagogischer Professionalität wird es deshalb notwendig, die differenten pädagogischen Praktiken in Feldern der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund spezifischer Passungsverhältnisse zwischen den dort etablierten Institutionen und den Biografien der dort tätigen ErwachsenenbildnerInnen zu analysieren.

Der vorliegende Beitrag skizziert zunächst jene Entwicklungen, welche einen alternativen Zugang zum Phänomenbereich erwachsenenpädagogischer Professionalität überhaupt erforderlich machen, um auf dieser Grundlage den Zugang relationaler Professionalität zu skizzieren. Die Darstellung einiger empirischer Ergebnisse aus der Analyse des Feldes der Gründungsberatung bildet die Grundlage, um zu diskutieren, wie der Begriff Trajektorie als Anschlusskonzept für eher ‚biografiebezogene‘ Betrachtungen genutzt und damit eine passungstheoretische Lesart des Zugangs relationaler Professionalität entwickelt werden kann.

Hintergrund: Professionalität ohne Profession?

Es dürfte unstrittig sein, dass Professionalität nach wie vor als ein erstrebenswertes Ziel der erwachsenenpädagogischen Praxis gilt und Professionalisierung bzw. Professionalitätsentwicklung als der berufspolitische bzw. berufsbiografische Weg dorthin; doch auch innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft besteht ein anhaltendes Interesse an dieser Thematik. Dabei hat sich doch gerade in dem Maße, wie in den vergangenen Jahrzehnten eine immer stärkere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Profession, Professionalisierung und Professionalität der Erwachsenenbildung stattgefunden hat und es dabei zu einer professionstheoretischen Fundierung der Debatte gekommen ist, als eine zunehmend sichere Erkenntnis herausgestellt, dass die Erwachsenenbildung wohl kaum sinnvoll als Profession beschrieben werden kann.

Was aber in anfänglichen Debatten vielleicht noch als ein strukturelles Defizit oder immerhin als ein (noch) nicht erreichtes berufspolitisches Ziel der Erwachsenenbildung diskutiert wurde, stellt sich heute vor dem Hintergrund verschiedener gesellschaftlicher Entwicklungen – auf die hier nur beispielhaft verwiesen werden kann – ganz anders dar: So kommt den Professionen aus systemtheoretischer Perspektive ohnehin nur eine „gesellschaftshistorische Bedeutung“ bei, nämlich als ein Übergangsphänomen von der ständisch stratifizierten zur funktional differenzierten Gesellschaft, das sich damit bald überlebt haben wird (Stichweh 2006). Zugleich zeigt sich, dass sich erwachsenenpädagogisches Wissen und Können höchst erfolgreich gesellschaftlich etabliert haben – nur eben nicht in einer durch einen bestimmten Berufsstand monopolisierten Form (Kade 1997; Kade/Seitter 2007). Folgerichtig stellt sich in den 2000er Jahren zunehmend die Frage, ob nicht einfach vom Begriff der Profession Abstand genommen werden müsse ohne damit aber gleichzeitig auch die (reflektorisch wertvolle) Debatte um Professionalität aufzugeben, ob also „Professionalität ohne Profession“ (Nittel 2002) möglich sei.

Diese Frage setzt aber bereits ein ganz bestimmtes Verständnis von Professionalität voraus, das mit vielen konventionellen Betrachtungen bewusst bricht und das Nittel als „differenztheoretisches“ markiert: „Professionalität ist [...] kein ‚Zustand‘, der errungen oder erreicht werden kann, sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung. [...] Professionalität stellt in dieser Perspektive somit ein extrem störanfälliges, durch das Merkmal der Fallibilität gekennzeichnetes Handlungsphänomen dar“ (Nittel 2000: 85). Wenn Professionalität aber als ein derart flüchtiges soziales Phänomen betrachtet werden muss, so stellt sich gleichzeitig die Frage, weshalb es an bestimmten gesellschaftlichen Orten dennoch wahrscheinlicher anzutreffen ist als anderswo und es sich unter bestimmten sozialen Bedingungen vielleicht sogar überraschend stetig zeigt. Wie wird also

die Hervorbringung dieser beruflichen Leistung strukturell ermöglicht bzw. die Wahrscheinlichkeit, sie in gewisser Regelmäßigkeit zu erzielen, strukturell erhöht? Wenn das Konzept ‚Profession‘ für diese Frage keinen angemessenen Erklärungswert mehr entfalten kann, so bedarf es anderer Konzepte und analytischer Zugänge zu erwachsenenpädagogischer Professionalität und zu den strukturellen Bedingungen ihrer Möglichkeit.

Dieter Nittel führen diese Herausforderungen schließlich zur Entwicklung eines Programms pädagogischer Berufsgruppenforschung unter Rückgriff auf Strauss' Konzept der sozialen Welt (Nittel 2011). Die dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegende Dissertation hat sich hingegen mit der Frage beschäftigt, was die Praxeologie Bourdieus und insbesondere die Feldanalyse als ein analytischer Zugang zu leisten vermag, der sowohl die bisherigen Erkenntnisse der (pädagogischen) Professionsforschung aufzugreifen und sozialtheoretisch einzubetten als auch die skizzierten neueren Entwicklungen zu verstehen hilft.

Relationale Professionalität

Die Basis einer praxeologischen Perspektive auf die soziale Welt und auch auf erwachsenenpädagogische Professionalität bildet die Begriffstrias von Praxis, Habitus und Feld. Schon mit jedem dieser zentralen Begriffe gehen für sich genommen wichtige ‚Verschiebungen‘ der analytischen Perspektive einher: So betont der Begriff der (professionellen) Praxis etwa gegenüber dem des professionellen Handelns weniger stark die Professionellen als vielmehr das Zusammenspiel der unterschiedlichen beteiligten AkteurInnen mit den Strukturen des jeweiligen Feldes, von subjektivierten und objektivierten Strukturen, von Habitus und Feld in der Hervorbringung einer konkreten (professionellen) Praxis. Dadurch ist Praxis immer auch durch ihre Materialität und Körperlichkeit, durch ihre Zeitlichkeit (sowohl im Sinne von Prozessualität wie auch von Historizität) und eine eigene Logik gekennzeichnet.

Der Begriff des Habitus verweist auf jenes System inkorporierter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, welches AkteurInnen im Rahmen ihrer Sozialisation erwerben (und aus erwachsenenpädagogischer Sicht anmerken: stetig weiter bilden). Als einverlebte Geschichte verweist der Habitus damit niemals nur auf bestimmte Aspekte (wie etwa die fachkulturelle und professionelle Sozialisation), sondern immer auf die Gesamtheit biografischer Erfahrungen im Verlaufe lebenslanger Bildungsprozesse. Dabei erfahren die objektiven Existenzbedingungen, in denen sich diese vollziehen, in dieser Perspektive besondere Betonung: Die Trajektorien der Akteure entfalten sich als soziale Laufbahnen stets in bestimmten sozialen Umfeldern. Das Konzept des Feldes schließlich ermöglicht es, von der Entität Profession als Bezugshorizont professionstheoretischer Analysen Abstand zu

nehmen und an ihrer statt die unterschiedlichen gesellschaftlichen Praxisbereiche in den Blick zu nehmen, in denen Erwachsenenbildung stattfindet. Diese werden sowohl als Spiel- wie auch als Kampffelder verstanden, in denen die Akteure in andauernde Auseinandersetzungen um (die Legitimität der) Interessen, Positionen und Herrschaftsverhältnisse verstrickt sind.

Jenseits dieser hier nur kurz angerissenen analytischen Verschiebung auf der Ebene einzelner Konzepte entwickelt sich erst in ihrem Zusammenspiel ein alternativer analytischer Zugang, der Professionalität konsequent als ein relationales soziales Phänomen begreift: Professionalität muss tatsächlich immer wieder aufs Neue praktisch hervorgebracht werden, ruht dabei aber strukturell auf je spezifischen Relationen von Habitus und Feld. Professionalisierung muss dann als Institutionalisierung verstanden werden, als sozialer Prozess einer – prinzipiell kontingenten und zudem stets umkämpften – Verstetigung spezifischer Strukturrelationen an bestimmten gesellschaftlichen Positionen.

Dieser Zugang stellt zunächst ein analytisches Instrumentarium zur Verfügung und nimmt bewusst keine gegenstandstheoretischen Bestimmungen professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns vor, steht zu diesen wichtigen Bemühungen aber in einem komplementären Verhältnis. Die vielfältigen theoretischen Arbeiten und empirischen Befunde zu (erwachsenen)pädagogischer Professionalität können somit bewusst aufgenommen und neu rekonstruiert werden. Dadurch müssen etwa bestimmte Phänomene nicht mehr länger als zwingend gegebene Eigenschaften professioneller pädagogischer Praxis diskutiert werden, sondern können als historisch kontingente (und damit auch zukünftig veränderbare) Entwicklungen bestimmter sozialer Felder in den Blick kommen. Ohne schon a priori zu definieren und zu operationalisieren, wodurch genau sich eine professionelle erwachsenenpädagogische Praxis auszeichnet, wird es in der Analyse bestimmter sozialer Felder möglich, die sich dort ereignende Praxis systematisch in Beziehung zu jenen Bestimmungsversuchen (professionellen) pädagogischen Handelns zu setzen und so im Zuge der empirischen Erschließung immer weiterer Felder schließlich eine wechselseitige Anreicherung und Durchdringung der Zugänge und ihrer Erkenntnisse zu erzielen.

Wenn der Ansatz relationaler Professionalität sich in diesem Sinne als ein zuvorderst empirischer Zugang versteht, so muss er sich in seiner konkreten Anwendung beweisen. Da gerade auch die Erschließung eher heterogener Felder jenseits der ‚klassischen‘ Handlungsbereiche der Erwachsenenbildung ein zentrales Ziel ist, wurde die Beratung von ExistenzgründerInnen als ein erstes empirisches Anwendungsfeld gewählt. Die erwachsenenpädagogische Relevanz dieses Feldes wurde empirisch bereits dargelegt, einerseits in Hinblick auf die vielfältigen Lern- und Bildungsprozesse, die sich an eine Existenzgründung knüpfen (Fritzsche/Nohl/Schondelmayer 2009), andererseits in Bezug auf die pädagogische Qualität der Beratung von Exis-

tenzgründerInnen, sodass die Gründungsberatung zumindest als ein „professionalisierungsbedürftiges Berufsfeld“ der Erwachsenenbildung gelten muss (Maier-Gutheil 2009).

Das Feld der Gründungsberatung

Im Rahmen des von BMBF und ESF geförderten Verbundforschungsprojekts „Entrepreneuresse“ wurde im Teilprojekt „Habitusreflexive Beratung“ ein Beratungsansatz entwickelt und zu dessen Fundierung eine standardisierte Befragung von sowie ExpertInneninterviews mit GründungsberaterInnen durchgeführt. Dieses Datenmaterial konnte für die Analyse des Feldes der Gründungsberatung genutzt werden. Doch wie genau lässt sich eine Feldanalyse nun empirisch realisieren?

„Eine Analyse in Feldbegriffen impliziert drei miteinander zusammenhängende, notwendige Momente. Erstens muß man die Position des Feldes im Verhältnis zum Feld der Macht analysieren. [...] Zweitens muß man die objektive Struktur der Relationen zwischen den Positionen der in diesem Feld miteinander konkurrierenden Akteure oder Institutionen ermitteln. Drittens muß man die Habitus der Akteure analysieren, die Dispositionssysteme, die sie jeweils durch Verinnerlichung eines bestimmten Typs von sozialen und ökonomischen Verhältnissen erworben haben und für deren Aktualisierung ein bestimmter Lebenslauf in dem betreffenden Feld mehr oder weniger günstige Gelegenheiten bietet“ (Bourdieu/Wacquant 2006: 136)

Die in diesem Zitat von Bourdieu als notwendig benannten drei Momente einer praxeologischen Feldanalyse wurden durch die Nutzung dreier unterschiedlicher, miteinander verknüpfter methodischer Zugänge realisiert: Zum einen wurde eine historisch-genetische Analyse des Feldes der Gründungsberatung vorgenommen, bei der auf Grundlage unterschiedlicher (historischer) Texte untersucht wurde, wie sich Gründungsberatung als ein eigenständiges Feld und in Relation zu anderen Feldern konstituiert und entwickelt hat. Zweitens wurden mittels quantitativer Analysen die objektivierten Strukturen des Feldes näher bestimmt, wobei Daten aus einer Online-Befragung aller Anbieter allgemeiner Gründungsberatung in Deutschland (n=624) genutzt werden konnten. Drittens schließlich wurde auf der Materialbasis 20 leitfadengestützter Interviews mit GründungsberaterInnen eine rekonstruktive, grundlegenden Auswertungsprinzipien der dokumentarischen Methode folgende qualitative Analyse vollzogen, auf deren Basis zentrale Akteursperspektiven auf das Feld entlang von drei Kern- und drei Kontrastierungsfällen herausgearbeitet werden konnten.

In der Triangulation dieser drei empirischen Zugänge lassen sich schließlich jene Dimensionen herausarbeiten, entlang derer die zentralen Kämpfe verlaufen und die damit die pädagogischen Praktiken innerhalb des Feldes der Gründungsberatung organisieren. Eine Zusammenschau dieser relationalen Strukturierung ermöglicht die Korrespondenzanalyse, ein Verfahren, das auf die Entdeckung von latenten, sozusagen ‚hinter‘ den beobachtbaren Variablen stehenden Faktoren gerichtet ist und entsprechend auch als „Hauptkomponentenanalyse mit kategorialen Daten“ (Blasius 2001: 6) charakterisiert werden kann. Die typische, insbesondere durch Bourdieus Konstruktion des sozialen Raums bekannt gewordene grafische Darstellung der Ergebnisse einer Korrespondenzanalyse zeigt jene Faktoren als Dimensionen eines Raumes, in dem sich die unterschiedlichen Ausprägungen der zugrundeliegenden Variablen verorten. So lassen sich die Relationen zwischen unterschiedlichen Organisationen (Δ), disziplinären Hintergründen der BeraterInnen (\circ) sowie beraterischen Selbstverständnissen (\diamond) und Vorgehensweisen (\square) im Feld der Gründungsberatung abbilden.

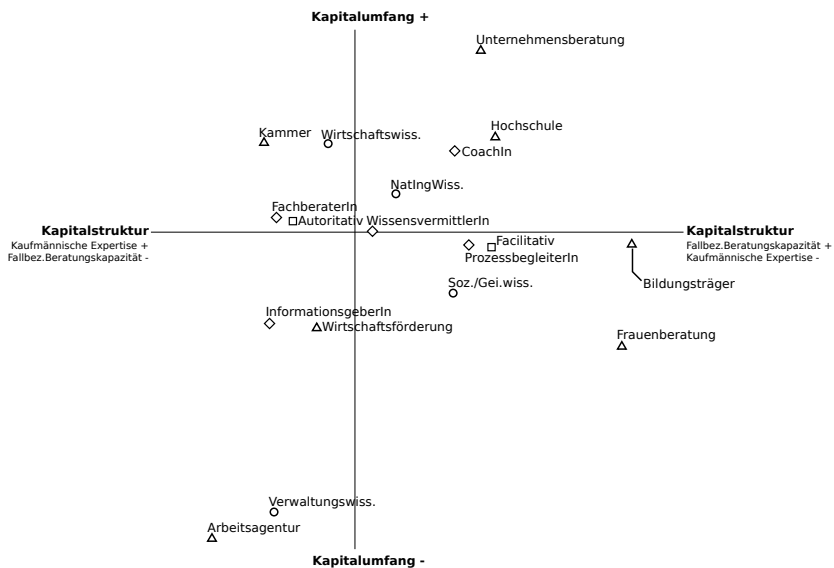


Abb. 1: Das Feld der Gründungsberatung (Quelle: Eigene Darstellung in Ahnlehnung an Schwarz 2016: 380)

Eine zentrale Konfliktlinie verläuft zwischen der Existenzgründungsberatung als autoritativer Fachberatung und als facilitativer Prozessbegleitung. Entlang

dieser Dimension wird zugleich auch die Frage verhandelt, welches Wissen innerhalb des Feldes eigentlich von Wert ist: Während mit der Vorstellung von Fachberatung die ‚inhaltliche‘, maßgeblich kaufmännische Expertise große Bedeutung erhält, die als Erklärungswissen in die Beratung eingebracht werden kann, stehen dem auf facilitativ-prozessberaterischer Seite solche Wissensbestände gegenüber, die eher als Reflexionswissen in Bezug auf den Gründungsprozess oder aber die Beratung selbst dienen und die eher mit sozialwissenschaftlichen Studienhintergründen der BeraterInnen einhergehen. Zugleich verorten sich die differenten Beratungspraktiken und Wissensbestände aber auch systematisch in den unterschiedlichen Beratungsorganisationen innerhalb des Feldes, sodass sich schließlich idealtypische Verbindungen ergeben: Während oben links die Kammern den Typus einer maßgeblich durch wirtschaftswissenschaftlich ausgebildete BeraterInnen verantworteten autoritativ-fachberaterischen Praxis repräsentieren, finden sich im Feld diametral gegenüberstehend die frauenspezifischen Beratungseinrichtungen, wo eher SozialwissenschaftlerInnen anzutreffen sind und sich der Typus einer facilitativ-prozessberaterischen Praxis etablieren konnte.

„Wir trinken Kaffee gemeinsam [lacht] so, wie wir auch. Wir .. Also der Gründer kommt natürlich nicht nur hier rein, sondern wir müssen, um optimal beraten zu können, heutzutage die Technik dabei haben. Wir können ja auch hier so ne Sitzecke machen, so nach dem Motto, setzen uns nett gegenüber, wie gesagt trinken ganz gemütlich Kaffee, essen n Stück Kuchen, wies bei Frauenberatungszentren [hinter vorgehaltener Hand sprechend] zum Teil der Fall ist. Tschuldigung, ich will jetzt die Frauenberatungszentren nicht beleidigen, die machen gute Arbeit, setzen wir uns wie gesagt gegenüber und besprechen das. Dann muss aber immer wieder die Technik da sein, sie brauchen so viele Internetzugänge, wir müssen Informationen übers Internet beschaffen für den Gründer sofort, dass er sie gleich online mitnehmen kann“ (Hr. Schmidt, IHK-Gründungsberater)

Dieses Zitat von Herrn Schmidt, der als Gründungsberater bei einer IHK tätig ist, kann immerhin einen kleinen Eindruck davon vermitteln, wie sich die objektivierten Strukturen des Feldes homolog in den subjektiven Rekonstruktionen der AkteurInnen widerspiegeln und mithin auch die Hervorbringung professioneller Praxis prägen. Doch nicht die Abgrenzung gegenüber der diametral entgegengesetzten Position der Frauenberatung soll hier im Vordergrund stehen, sondern wie sich diese begründet: nämlich im gelungenen Austarieren von ‚Atmosphäre‘ und ‚Technik‘. Zwischen diesen beiden metaphorischen Polen wird hier ein Spannungsverhältnis aufgebaut, das sich schließlich durch das gesamte Interview zieht und nicht nur Herrn Schmidts Beratungspraxis entscheidend prägt, sondern auch für die Frage nach der Passung zu seiner Position im Feld Relevanz entfaltet.

Trajektorien und Passung

Wenn sich durch den Zugang relationaler Professionalität rekonstruieren lässt, wie sich bestimmte pädagogische Praxismuster innerhalb erwachsenenpädagogischer Felder ausbilden und sich durch die Institutionalisierung positional spezifischer Relationen von Habitus- und Feldstrukturen sozial verfestigen, so stellt sich doch als Nächstes die Frage, welche sozialen Mechanismen dazu beitragen, dass jene Positionen im Feld auch tatsächlich von ‚passenden‘ Professionellen eingenommen werden. Für diese Frage bietet das bereits erwähnte Konzept der Trajektorie eine analytische Anschlussperspektive: Als *trajectoire* bezeichnet Bourdieu die soziale Laufbahn von Individuen (aber auch von Kollektiven), die sich abstrakt zunächst als zeitliche Abfolge von Positionen innerhalb eines sozialen Raums beschreiben lässt. Hoch bedeutsam ist dieses Konzept schon deshalb, weil es der praxeologischen Kernannahme einer Homologie von Stellung und Stellungnahme eine diachrone Erklärungsdimension hinzufügt:

„Gleichwohl bleibt festzuhalten, daß die manchmal immensen Unterschiede zwischen im objektiven Raum durchaus nahestehenden Kategorien wie Handwerkern und Landwirten oder Vorarbeiten und Technikern nur dann effektiv begreifbar werden, wenn man neben dem zu einem bestimmten Zeitpunkt vorliegenden Volumen und der Struktur des Kapitalbesitzes auch deren zeitliche Entwicklung in Betracht zieht, mit anderen Worten die soziale Laufbahn der fraglichen Gruppe insgesamt wie des betreffenden Individuums und seiner Sippe, die der subjektiven Vorstellung von der objektiv eingenommenen Position zugrundeliegt.“ (Bourdieu 1987: 709 f.)

In dem Maße, wie die Praxeologie ihr Interesse zunehmend von *dem* sozialen Raum hin zu sozialen Feldern verlagert, muss auch für Trajektorien betont werden, dass diese nicht nur durch Positionen innerhalb von Feldern, sondern auch über verschiedene soziale Felder hinweg verlaufen, wobei gerade das Passieren von Feldgrenzen biografisch bedeutsame Übergänge markiert (Schwarz/Teichmann/Weber 2015): Der Eintritt in ein bestimmtes Feld wird häufig Bildungsprozesse in Gang setzen, setzt diese umgekehrt aber insofern auch voraus, als die AkteurInnen notwendig „über einen Habitus verfügen, mit dem die Kenntnis und Anerkenntnis der immanenten Gesetze des Spiels, der auf dem Spiel stehenden Interessenobjekte usw. impliziert ist“ (Bourdieu 1993: 108).

Damit die Teilnahme an einem sozialen Spiel für NovizInnen überhaupt attraktiv ist, muss also zumindest eine gewisse habituelle Passung zum Feld bestehen, die zugleich sicherstellt, dort auch tatsächlich praktizieren, also wenigstens basal ‚mitspielen‘ zu können. Erst im Zuge der aktiven Teilnahme am Spiel werden feldspezifische Erfahrungen weitere Lern- und Bil-

dungsprozesse ermöglichen, die schließlich auch als Akte der Aneignung, der Einfügung oder der Anpassung gedeutet werden können. Aus praxeologischer Perspektive geht es deshalb niemals um Passung oder Nicht-Passung, sondern um die Frage, wie sich spezifische Passungsverhältnisse zwischen AkteurIn und Feld in rekursiven Prozessen alltagspraktisch herstellen (Burger/Elven 2016; Burger et al. i.V.).

Noch einmal auf den Fall Herrn Schmidt zurückkommend ließe sich z. B. konstatieren, dass er mit seinem betriebswirtschaftlichen Studienhintergrund ebenso wie in Bezug auf einige weitere sozialstrukturelle Faktoren als durchaus typischer IHK-Gründungsberater gelten kann und insofern eine ‚gute Passung‘ zu seiner Position zeigt – dies würde aber ebenso auf andere Positionen innerhalb des Feldes und vermutlich auch für eine Vielzahl anderer Felder zutreffen. Aufschlussreicher ist eine nähere Betrachtung der oben bereits angesprochenen Ambivalenz von Atmosphäre und Technik:

„Individuelle Beratung heißt auch: kann dieser Mensch als Persönlichkeit unternehmerisch aktiv werden? Und persönliche Beratung heißt für mich gleichermaßen auch oder wenn das nämlich nicht der Fall ist, wie kann es erreicht werden. Das geht teilweise sehr tief, da brauchen Sie wirklich schon fast n Sozialpädagogen oder Psychologen[...]. Wir sind Kaufleute und Kaufleute beraten halt eher technisch.“

Diese Passage verdeutlicht, dass Herr Schmidt zwar einerseits den Anspruch einer persönlichen (auch im Sinne einer auf persönliche Entwicklungsprozesse der GründerInnen zielenden) Beratung aufrecht erhält, dabei zugleich aber eine klare, mit der eigenen disziplinären Ausbildung begründete Selbstbeschränkung auf eine ‚eher technische‘ Beratung vornimmt. Explizit positioniert er sich damit innerhalb des Feldes zwar als eher autoritativ operierender Fachberater, zugleich dokumentiert sich aber ein vorreflexives Verständnis dafür, dass für eine wirklich erfolgreiche Gründungsberatung eigentlich noch eine weitere Komponente hinzutreten muss, die er aber nicht anders beschreiben kann als in Metaphern von ‚Atmosphäre‘ oder ‚sozialer Kompetenz‘:

„Kompetenz ist sowieso klar und da hilft mir meine Tanzschule witzigerweise am stärksten, [lacht] soziale Kompetenz aufzubauen, sehr neutral mit den Leuten und trotzdem sehr auch freundlich und manchmal auch mal n lockeren Spruch auf der Lippe, damit die merken, man hats gegenüber mit einem Menschen zu tun, der einem zwar weiterhelfen will, aber der nicht ähm- total bürokratisch irgendwelche Infos rüberschiebt. So technisch, da schlafen die mir ein.“

Selbst im ursprünglich nicht auf die Analyse von Trajektorien angelegten Datenmaterial lassen sich deutliche Hinweise darauf finden, dass in der aktiven Herstellung von Passungsverhältnissen ganz unterschiedliche biografi-

sche Erfahrungshorizonte referenziert werden: Sei es Herrn Schmidts frühere Tätigkeit als selbstständiger Handelsvertreter oder sein nebenberufliches Engagement als Tanzlehrer, die in diesen Feldern erworbenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster können wiederum anschlussfähig gemacht werden für die Hervorbringung einer spezifischen pädagogische Praxisform im Feld der Gründungsberatung, die vom Primat der Vermittlung fachlicher Inhalte ausgehend auch auf die Schaffung einer möglichst aneignungsförderlichen ‚Atmosphäre‘ in der Beratung abzielt.

Der hier notwendig knapp veranschaulichte Zugang zu relationaler Professionalität knüpft systematisch an bisherige Befunde der Professionsforschung an, bettet diese in einen übergreifenden sozialtheoretischen Rahmen ein, der auch die skizzierten neueren gesellschaftlichen Entwicklungen abzubilden vermag und leitet daraus schließlich ein empirisches Forschungsprogramm der Analyse erwachsenenpädagogischer Felder ab. Im vorliegenden Beitrag stand jedoch die Frage im Mittelpunkt, wie diese eher auf die Analyse objektivierter Strukturen fokussierte Zugang für stärker bildungs- und berufsbiografische Analysen fruchtbar gemacht werden kann. Es konnte gezeigt werden, dass insbesondere das Konzept der Trajektorie genutzt werden kann, um damit eine systematische Erweiterung des Ansatzes relationaler Professionalität um eine passungstheoretische Perspektive zu begründen. Auf dieser erweiterten theoretischen Basis können schließlich auch praktische Methoden zur erwachsenenpädagogischen Begleitung bildungs- und berufsbiografischer Positionierungsprozesse entwickelt werden.

Literatur

- Blasius, Jörg (2001): Korrespondenzanalyse. München: Oldenbourg.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Über einige Eigenschaften von Feldern. In: Ders: Soziologische Fragen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.107-114.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (2006): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Burger, Hannah/Elven, Julia (2016): Habitus als Ermöglichungsstruktur für Verselbstständigungsprozesse in wissenschaftlichen Nachwuchskarrieren. In: Reuter, Julia/Berli, Oliver/Zinnbauer, Manuela (Hrsg.): Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Frankfurt/M.: Campus.
- Burger, Hannah/Brake, Anna/Elven, Julia/Schwarz, Jörg/Weber, Susanne Maria/Wieners, Sarah (i.V.): Passung in wissenschaftlichen Nachwuchskarrieren.
- Fritzsche, Bettina/Nohl, Arnd-Michael/Schondelmayer, Ann-Christin (2006): Biografische Chancen im Entrepreneurship. Duisburg: WiKu.
- Kade, Jochen (1997): Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/

- Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: DIE, S. 13-31.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. 2 Bd. Opladen: Barbara Budrich.
- Maier-Gutheil, Cornelia (2009): Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung. Wiesbaden: VS.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, Dieter (2002): Professionalität ohne Profession? In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253-286.
- Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Weinheim: Beltz, S. 40-59.
- Schwarz, Jörg (2016): Umkämpfte Professionalität. Eine feldanalytische Untersuchung der Institutionalisierung pädagogischer Praxisformen in der Gründungsberatung. Diss. Marburg: Philipps-Universität. <http://dx.doi.org/10.17192/z2016.0940> [Zugriff: 11.02.2017].
- Schwarz, Jörg/Teichmann, Franziska/Weber, Susanne Maria (2015): Transitionen und Trajektorien. In: Schmidt-Lauff, Sabine/von Felden, Heide/Pätzold, Henning (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 125-135.
- Stichweh, Rudolf (2006): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. https://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/53_stw-prof.f.d.pdf [Zugriff: 13.04.2016].

Umgänge mit Prekarität von Lehrenden in der Weiterbildung – eine explorative, berufsbiographische Längsschnittuntersuchung

1. Einleitung

Unter prekäre Beschäftigungsverhältnisse werden jene gefasst, die im Hinblick auf Einkommen, auf soziale Sicherheiten, auf organisationale Einbindungen etc. unterhalb der ‚gängigen‘ Standards liegen. Konsens scheint darüber zu herrschen, dass Lehrende in der Weiterbildung, die keinem anderen Hauptberuf nachgehen, unter solchen prekären Bedingungen ihre berufliche Existenz bestreiten. Mit Rückgriff auf Bourdieu (1998) werden im erwachsenenpädagogischen Diskurs jedoch vornehmlich die objektiven Unsicherheiten problematisiert, die – so die implizite Unterstellung – zu subjektiven Unsicherheiten bei den Betroffenen führen. Dieser vermeintlich deterministische Kurzschluss war der Ausgangspunkt für eine explorative Studie, die im Jahr 2006 durchgeführt worden ist. Es wurden Lehrende in der Weiterbildung, die keiner weiteren Beschäftigung nachgingen, nach ihren biographischen Zugängen zur Lehrtätigkeit und nach den subjektiven Empfindungen ihrer beruflichen Situationen befragt (vgl. Stanik 2008).

Unter der Prämisse, dass (Berufs-)Biographien „nicht als einzelne in sich geschlossene, zeitlose Gestalten, sondern [...] als Momentaufnahmen innerhalb von Prozessen des Biographisierens“ (Kade 2011: 35 f.) zu rekonstruieren sind, stellte sich ein Jahrzehnt später die Frage, wie diese Lehrenden auf Basis ihrer weiteren Lebensläufe, ihrer gemachten Erfahrungen, der neu erworbenen Kompetenzen etc. ihre damaligen und aktuellen Beschäftigungssituationen bewerten. So wurden sie im Jahr 2016 erneut befragt, um in einer qualitativen berufsbiografischen Längsschnittuntersuchung die Selbstbeschreibungen und die subjektiven Umgänge mit den beruflichen Unsicherheiten im Zeitverlauf zu rekonstruieren.

Bei der Studie handelt es sich somit um eine explorative Untersuchung in zweifacher Hinsicht. Zum einen werden berufsbiografische Konstruktionen von Lehrenden explorativ rekonstruiert und zum anderen wird methodologisch und methodisch der Versuch unternommen, eine zunächst als Querschnittuntersuchung angelegte Studie in ein Längsschnittdesign zu überführen.

In dem Beitrag werden zunächst methodologische Grenzen qualitativer (berufsbiografischer) Querschnittstudien und methodische Herausforderungen hinsichtlich deren ex-post Überführungen in qualitative Längsschnitt-

designs skizziert, um anschließend die Anlage der Studie zum ersten und zum zweiten Befragungszeitpunkt darzustellen. Danach werden die jeweiligen beruflichen Selbstbeschreibungen und berufsbiografischen Konstruktionen zu den beiden Befragungszeitpunkten miteinander kontrastiert. Diese Ergebnisse werden in einem Fazit gebündelt, und es werden Forschungsperspektiven für qualitative (berufsbiografische) Längsschnittuntersuchungen skizziert.

2. Grenzen qualitativer (berufsbiografischer) Querschnittuntersuchungen – und Herausforderungen entsprechender Längsschnittstudien

Blickt man auf qualitative (berufsbiographische) Studien zum Personal in der Weiterbildung, überwiegen Querschnitterhebungen. Diese haben das methodologische Problem, dass insbesondere (berufs-)biografische Selbstbeschreibungen zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt als „gegenwärtige Momentaufnahmen“ (Fischer/Kade 2012: 613) im jeweiligen Lebenslauf angefertigt werden. Diese sind vorläufig und durch die jeweiligen kontextuellen Bedingungen (institutionelle, gesellschaftliche, lebensweltliche etc.) zu den Erhebungszeitpunkten beeinflusst (vgl. Kade/Nolda 2014: 589). Darüber hinaus können auf diese Weise Prozesse oder Entwicklungen ausschließlich retrospektiv erfasst werden.

Qualitative Längsschnittuntersuchungen dagegen „zielen auf die Beobachtung und wissenschaftliche Analyse von Prozessen des Wandels oder der Transformation von Entwicklungsprozessen“ (Asbrand u. a. 2013: 3). Außerdem wird es möglich, zu rekonstruieren, welche Einstellungen oder (berufs-)biografische Konstruktionen einen kontinuierlichen oder einen diskontinuierlichen Charakter haben (vgl. Kade 2011: 37 ff.).

Dass qualitative (berufs-)biografische Längsschnittuntersuchungen immer noch die Ausnahme sind, liegt u. a. daran, dass bislang kaum Methodendokumentation für solche Designs existiert. So stehen qualitative Längsschnittstudien vor den Herausforderungen, geeignete Zeitabstände für Folgerhebungen festzulegen sowie angemessene Erhebungsinstrumente und Auswertungsstrategien zu adaptieren oder zu entwickeln (vgl. Fischer/Kade 2012: 619 ff.). Zusätzlich sind Förderlogiken von Drittmittelgebern in der Regel auf kurze Zeiträume angelegt, und im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten sind Längsschnittuntersuchungen als Primäranalysen kaum zu realisieren.

3. Vom Quer- zum Längsschnittdesign

Da die hier dargestellte Studie zunächst als qualitative Querschnittuntersuchung angelegt war und erst nachträglich in ein qualitatives Längsschnittde-

sign überführt worden ist, sollen zunächst die Ausgangspunkte und das Design zum ersten und zum zweiten Befragungszeitpunkt dargelegt werden.

3.1 Erster Befragungszeitpunkt (2006): Ausgangslage und Querschnittsdesign

Wie bereits erwähnt, beschäftigt sich die Studie mit Lehrenden in der Weiterbildung, die ausschließlich über Lehrtätigkeiten ihre beruflichen Existenzen bestreiten. Ein Jahr vor dem ersten Befragungszeitpunkt im Jahr 2006 ist eine stark beachtete und in methodischer Hinsicht viel kritisierte Studie erschienen, in der erstmalig deutschlandweit und einrichtungsübergreifend die soziale und wirtschaftliche Lage von Lehrenden in der Weiterbildung erfasst wurde. Eines der Ergebnisse war, dass 150.000 Personen (23 %) als hauptberufliche, freiberufliche Lehrende in der Weiterbildung tätig sind (vgl. WSF 2005: 45).

Diese Gruppe erscheint neben ihrer quantitativen Bedeutung damals wie heute besonders interessant. So waren und sind diese Lehrenden typische Repräsentanten der Veränderungen des Berufs- und Arbeitslebens, da sie eine nicht über die Sozialversicherungen abgesicherte Beschäftigung ausüben, die auf Kurse oder Lehrgänge immer wieder zeitlich befristet ist. Auch sind sie unter professionstheoretischen Gesichtspunkten beachtenswert. Während in etablierten Professionen Freiberufler/innen als Prototyp der/des Professionellen gelten, war und ist dies in der Weiterbildung nicht der Fall (vgl. Kade u. a. 1999: 147). Zwar vermutete Schmidt-Lauß (2006: 157), dass von dieser Gruppe ein Professionalisierungsschub einsetzen könnte, und Nittel (2000: 193) erwartete, dass hier besonders innovative Praktiker/innen vertreten sein werden, die für die Zukunftsfähigkeit der Weiterbildung einen großen Beitrag leisten. So verfügen über 40 % dieser Lehrenden über einen akademischen, pädagogischen Abschluss (vgl. WSF 2005: 49) und haben hohe berufsbiografische Identifikationen mit der Lehrtätigkeit und/oder mit ihren Fachinhalten (vgl. Kade 1989; Bastian 1997).

Diesen positiven Erwartungen stehen jedoch eher negative Charakterisierungen gegenüber, die sich an Bezeichnungen wie „Tagelöhner-Dasein“ (vgl. Schrader 2001: 144) oder „Wegwerfartikel“ (Dröll 1999: 305) ablesen lassen. Es herrscht Konsens, dass es sich um prekäre Beschäftigungssituationen handelt, die so nicht haltbar sind. Diese Gruppe wird auch für die Auftrag gebenden Einrichtungen nicht unproblematisch gesehen. So werden diese Lehrenden in der Regel für mehrere Einrichtungen tätig und lassen sich daher schlecht in Prozesse der Organisationsentwicklung einbinden, da sie sich nicht mit einzelnen Einrichtungen identifizieren (vgl. Bechberger 1990: 117) und häufig ausschließlich eigene Beschäftigungsinteressen verfolgen (vgl. Schrader 2001: 147).

Zum Zeitpunkt des ersten Befragungszeitpunkts lagen keine Erkenntnisse darüber vor, inwiefern diese Lehrenden ihre beruflichen Situationen subjektiv als prekär empfinden und ob sie eine mangelnde Bindung an ihre Auftraggeber überhaupt als Problem wahrnehmen. Um sich diesen Fragen explorativ zu nähern, wurden acht Lehrende mit Hilfe des Problemzentrierten Interviews (PZI) befragt. Das PZI eignete sich für das dargelegte Erkenntnisinteresse, da es einerseits als ein offenes Leitfadenterview mit narrativen Fragen angelegt ist und andererseits gesellschaftliche Problemlagen von den Forschenden thematisiert werden können (vgl. Witzel 2000). So sollen vorhandene Kenntnisse der Interviewer/innen über ein ‚Problem‘ offengelegt werden und in die Gesprächssituation einfließen, um das Interview darauf zuzuspitzen. Neben narrativen Fragen zur Berufsbiografie konnten so auch problemzentrierte Fragen zur aktuellen Beschäftigungssituation gestellt werden. Außerdem wurden die Lehrenden danach gefragt, wo sie sich in 10 Jahren sehen. Schematisch dargestellt, implizierte die Frage über die zurückliegende Berufsbiografie eine Retroperspektive, die zur beruflichen Situation die damals aktuelle Perspektive und die Frage, wo man sich in 10 Jahren sehe, eine Prospektive auf die Berufstätigkeit (vgl. Abb. 1).

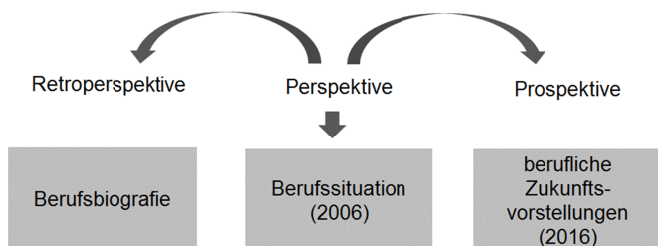


Abb. 1: Schematische Darstellung der Fragenperspektiven (2006), eigene Darstellung

Aus den acht Interviews sind drei Eckfälle ausgewählt worden, die hinsichtlich Geschlecht, Qualifikationshintergrund, Auftraggeber, Kursinhalte und Beschäftigungsstatus kontrastierten:

Frau B. war zum Zeitpunkt des ersten Interviews 53 Jahre alt, ausgebildete Hauswirtschaftsmeisterin, hatte ein Fernstudium der Betriebswirtschaft und der Personalentwicklung absolviert. Sie unterhielt eine Einzelpersonengesellschaft und bot für Einrichtungen der Alten- und Behindertenhilfe Hygieneschulungen an. Außerdem war sie beratend tätig und hatte drei Fachbücher veröffentlicht.

Der 46-jährige Herr S. war Freiberufler. Er hatte eine Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann absolviert, ein EDV-Trainer-Zertifikat erworben und bot für unterschiedliche Weiterbildungseinrichtungen EDV-Schulungen und

Bewerbungstrainings an. Auch er hatte ein Buch über Bewerbungsstrategien veröffentlicht.

Frau F., damals 45 Jahre alt, hatte Erwachsenenbildung und Kunstgeschichte studiert und war bis kurz vor dem ersten Interview ebenfalls ausschließlich freiberuflich lehrend tätig gewesen. Sie gab Seminare für Führungskräfte, war in der Museumspädagogik tätig und bot Kurse zu den Themen Didaktik und zu wissenschaftlichen Arbeitstechniken an.

Die Interviews wurden unter den methodischen Prämissen der Objektiven Hermeneutik sequenzanalytisch ausgewertet (vgl. Stanik 2008).

3.2 Zweiter Befragungszeitpunkt (2016): Ausgangslage und Überführung in ein Längsschnittdesign

Zum zweiten Befragungszeitpunkt im Jahr 2016 wurden diese drei Lehrenden mit denselben Leitfragen erneut interviewt. Außerdem wurden sie gebeten, von ihrem heutigen Standpunkt ihre berufliche Situation von vor 10 Jahren zu beurteilen und erneut ihre beruflichen Perspektiven zu schildern. Schematisch dargestellt, wurden die Berufsbiografien und die beruflichen Situationen von vor 10 Jahren nun in einer Retroperspektive beschrieben. Die aktuelle Situation, die bei der ersten Befragung noch prospektivisch war, ist nun unter der aktuellen Perspektive erfasst worden, während die Frage, wo man sich in weiteren 10 Jahren sehe, erneut eine Prospektive darstellte (vgl. Abb. 2).

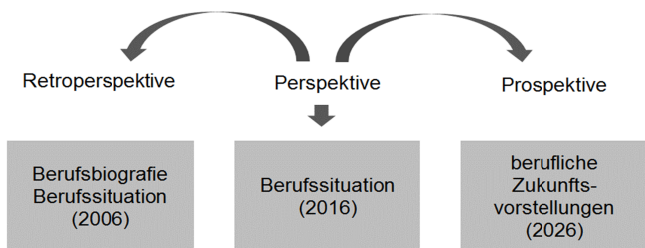


Abb. 2: Schematische Darstellung der Fragenperspektiven (2016), eigene Darstellung

Das modifizierte Erkenntnisinteresse war es, Veränderungen in den berufsbiografischen Konstruktionen insbesondere in den Umgängen mit den objektiven, prekären Beschäftigungsbedingungen zu rekonstruieren. Dass diese Frage immer noch relevant ist, machen aktuelle Befunde deutlich. So zeigen z. B. Berechnungen auf Basis des Mikrozensus und der wbmonitor-Erhebungen, dass weiterhin über 100.000 Personen (34 %) als Soloselbständige in der

Weiterbildung tätig sind. Über ein Drittel dieser Lehrenden erzielt sehr geringe, aber knapp ein Viertel auch hohe bis sehr hohe Einkommen. Die AutorInnen weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass man nicht pauschal von prekären Beschäftigungsbedingungen sprechen könne (vgl. Langemeyer/Martin 2014: 48 ff.).

4. Berufsbiografische Selbstbeschreibungen im Längsschnittvergleich

Im Folgenden werden zwei ausgewählte Befunde dargestellt, indem die beruflichen Situationsbeschreibungen und die berufsbiografischen Konstruktionen der Befragten des ersten Befragungszeitpunkts (2006) mit denen des zweiten Befragungszeitpunkts (2016) miteinander verglichen werden.

4.1 Berufliche Situationsbeschreibungen im Längsschnittvergleich

Im ersten Interview gab Frau B. an, Selbständige mit „drei Standbeinen“ zu sein. Sie führte Trainings durch, bot Beratungen an und bezeichnete sich als „Fachbuchautorin“. Sie verstand sich als „echte Selbstständige“, die im Unterschied zu den vielen anderen freiberuflichen Trainer/innen sich selbstständig fortbilde, ein professionelles Marketing und eine systematische Markterschließung betreibe, um so die ökonomischen Risiken ihrer Selbstständigkeit so gering wie möglich zu halten. Sie hatte keine Bindung zu einzelnen Einrichtungen, war jedoch im Berufsverband der Hauswirtschaft engagiert. Zehn Jahre später gab sie auf die gleiche Frage an, Unternehmerin zu sein. Sie hatte im Jahr 2009 ein Fernlerninstitut gegründet, das derzeit sieben von der Zentralstelle für Fernunterricht akkreditierte Weiterbildungen anbietet. Diesen Schritt sei sie bewusst gegangen, um nicht mehr „rastlos durch die Republik zu reisen“. Aufgrund eigener Fortbildungen an Fernuniversitäten und der Tatsache, dass bis dahin in der Hauswirtschaft keine Fernlernangebote existierten, kam sie zu diesem Entschluss. Sie versteht sich weiterhin als Autorin, da sie die Skripte für ihre Fernlehrgänge selbst verfasst. Während im Jahr 2006 es ihr Motiv war, die Hauswirtschaft zu professionalisieren, fühlt sie sich im Jahr 2016 ausschließlich ihren Kunden/innen verpflichtet, da diese „einen nicht unerheblichen Obolus für die Lehrgänge“ bezahlen. Im Hinblick auf das subjektive Empfinden der prekären Beschäftigungsbedingungen hat dagegen keine Veränderung stattgefunden. In beiden Interviews spricht sie die Unsicherheit an, krank zu werden. Finanzielle Unsicherheiten hat sie nicht erlebt und auch nie befürchtet.

Herr S. ist dagegen immer noch freiberuflich als Bewerbungstrainer tätig. Während er im Jahr 2006 sich in Anlehnung an die damals sehr populäre

Fernsehsendung ‚Deutschland sucht den Superstar‘ als „*Super-Dozenten*“ charakterisierte, berichtet er im zweiten Interview, wie der Protagonist der Fernsehserie „*Dr. House*“ aufzutreten. So lege er teilweise eine arrogante Haltung gegenüber Auftraggebern an den Tag, wenn diese ihm vorschreiben wollen, wie er seine Bewerbungstrainings durchzuführen habe. Pfl egte er im Jahr 2006 teilweise enge Bindung zu einzelnen Einrichtungen, verfolgt er im Jahr 2016 ausschließlich eigene Beschäftigungsinteressen. Engagement für Auftraggeber zahle sich nicht mehr aus, da diese „*mittlerweile nur nach billigen Dozenten suchen*“. Sowohl zum Zeitpunkt des ersten als auch zum Zeitpunkt des zweiten Interviews hatte Herr S. Phasen erlebt, in denen er nicht über genügend Aufträge verfügte, und es „*wirklich eng wurde*“. In diesem Zusammenhang nennt er in beiden Interviews Gelassenheit als zentrale Fähigkeit, um „*als Selbständiger in der Weiterbildung zu überleben*“.

Frau F. bezeichnete ihre berufliche Situation im ersten Interview explizit als „*prekär*“. Ausschlaggebend war dafür nicht die schlechte Vergütung, sondern die zeitliche Befristung ihrer Lehrtätigkeiten. Dies stellte für sie einen ständigen Unsicherheitsfaktor dar. Sie versuchte durch „*gute Lehre*“ in die Kreise der „*festen Freien*“ zu kommen, um immer wieder Folgeaufträge zu erhalten. Außerdem wollte sie konzeptionell in den Einrichtungen mitarbeiten, woran ihre Auftraggeber/innen jedoch kein Interesse hatten. Sie lehnte damals für sich die hauptberufliche, freiberufliche Lehrtätigkeit ab und betrachtete diese als Übergangslösung. So war sie im Jahr 2006 einem buddhistischen Orden beigetreten. Zum zweiten Befragungszeitpunkt ist Frau F. immer noch Mitglied des Ordens, in dem sie mittlerweile eine Halbtagsstelle hat. Für den Orden bietet sie Kurse an, in denen sie buddhistische Inhalte mit der Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst verbindet. Zusätzlich organisiert sie Weiterbildungsveranstaltungen des Ordens. Außerdem ist sie im Kreis der „*festen Freien*“ in einem Kunstmuseum, für das sie weiterhin Führungen anbietet. Dort hat sie eine informelle Interessensvertretung der freien Mitarbeiter/innen initiiert. War sie zum Zeitpunkt des ersten Interviews mit Sinnfragen der eigenen Lebensführung befasst, steht nun die Persönlichkeitsbildung der Besucher/innen des buddhistischen Zentrums im Vordergrund. Beachtlich ist, dass Frau F. immer noch ein prekäres Lebensgefühl hat. Sie ist mittlerweile 55 Jahre alt und macht sich zunehmend Gedanken um eine mögliche Armut im Rentenalter. Auch empfindet sie ihre Nebentätigkeit im Museum weiterhin als prekäre Arbeit.

4.2 Berufsbiografische Konstruktionen im Längsschnittvergleich

Vergleicht man die Beschreibungen der Berufsbiografien zu den beiden Befragungszeitpunkten, ist zunächst festzuhalten, dass die Stationen der jeweili-

gen Lebensverläufe auf den ersten Blick identisch beschrieben werden. Bei einer intensiven sequenzanalytischen Betrachtung wird jedoch deutlich, dass zumindest Frau B. und Herr S. Neurahmungen ihrer Lebensverläufe im Prozess des Biografisierens vornehmen (vgl. Kade/Nolda 2014: 600).

Frau B. bezeichnete ihren Zugang zur selbstständigen Lehrtätigkeit im ersten Interview „*viel mit Quereinstieg*“, der sich zufällig ergeben habe. So war sie als Hauswirtschaftsleitung auch für die Qualifikation ihrer Mitarbeitenden zuständig. Diese wurde Mitte der 1990er Jahre aufgrund von gesetzlichen Vorschriften immer wichtiger. Die Lehrtätigkeit, auch die für andere Einrichtungen, nahm zunehmend mehr Raum ein und stellte für sie eine neue, willkommene Herausforderung dar. Sie sah darin die Möglichkeit, das Berufsfeld der Hauswirtschaft insgesamt zu professionalisieren. Daher entschloss sie sich, ihre Festanstellung aufzugeben und sich als Trainerin selbstständig zu machen. Im zweiten Interview begründet sie die Aufnahme der selbstständigen Lehrtätigkeit damit, dass sie immer schon Berufsschullehrerin werden wollte, ein entsprechendes Studium aber abgebrochen habe, da es ihr „*zu theoretisch*“ war. Während die Lehrtätigkeit zum ersten Befragungszeitpunkt als Alternative zum erlernten Beruf beschrieben worden ist, wird sie zum zweiten Befragungszeitpunkt damit begründet, einen unerfüllten Berufswunsch zu verwirklichen.

Herr S. beschrieb im ersten Interview, dass er eine Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann absolviert hatte und zunächst 13 Jahre im Einzelhandel selbstständig tätig war. Im Anschluss führte er ein Matratzengeschäft und wurde dann arbeitslos. In einer Maßnahme vom Arbeitsamt war er dem Dozenten aufgefallen, da er die EDV gut beherrschte und gut vor der Gruppe sprechen konnte. Er wurde, „*aller Deutschland sucht den Superdozenten*“, ausgewählt und gefragt, ob er selber als festangestellter Lehrender EDV-Schulungen anbieten wollte. Er hatte über diese festangestellte Lehrtätigkeit einen anderen Dozenten kennengelernt und mit ihm zusammen ein Buch über Bewerbungsstrategien geschrieben. Weil dies erfolgreich war, hatten sie daraufhin Bewerbungstrainings angeboten. Er wurde als EDV-Trainer entlassen und hat sich mit EDV- und Bewerbungstrainings selbstständig gemacht. Im zweiten Interview werden weitere Details der Berufsbiografie beschrieben: Herr S. hatte während seiner Tätigkeit als Geschäftsführer des Matratzengeschäfts einen schweren Unfall und ein Jahr lang bestand die Möglichkeit, dass ihm sein Fuß abgenommen werden musste. Nachdem sein Fuß gerettet werden konnte, war er arbeitslos. Das damalige Arbeitsamt „*schickte*“ ihn in eine EDV-Fortbildung, die er aus seiner Sicht eigentlich nicht benötigte. Hier wurde er gefragt, ob er sich vorstellen konnte, EDV-Schulungen anzubieten. Nach einigen EDV-Schulungen musste er eine Krankheitsvertretung für einen Kurs zum Thema Zeitmanagement übernehmen, obwohl er von diesem Thema „*keine Ahnung*“ hatte. Dort hatte er einen anderen Dozenten kennengelernt, der ihn fragte, ob sie zusammen einen

Bewerbungsratgeber schreiben sollen. Dadurch konnte er erst als Bewerbungstrainer tätig werden. In der Schilderung des ersten Interviews wurde die Berufsbiografie als bewusster Entscheidungsprozess dargestellt und die Eignung für die Lehrtätigkeit hervorgehoben. Bei der Darstellung im Jahr 2016 erfährt die Berufsbiografie insofern eine Neurahmung, als sie als eine Verkettung von Zufällen und glücklichen Umständen dargestellt wird.

5. Fazit und Forschungsperspektiven

Es bestätigen sich die Ergebnisse der Erhebungen zum ersten Befragungszeitpunkt insofern, als man nicht von den überwiegend objektiven prekären Rahmenbedingungen der Lehrtätigkeit in der Weiterbildung auf ein subjektives Prekaritätsempfinden schließen kann (vgl. Stanik 2008). So ist Herr S. offensichtlich immer noch in einer prekären Beschäftigungssituation, empfindet diese aber nicht so. Frau F., die während ihrer Tätigkeit als freiberuflich Lehrende stets ein Gefühl der Unsicherheit hatte, hat dies auch in ihrer heutigen Festanstellung. Offensichtlich hat das jeweilige subjektive (Nicht-)Empfinden von Prekarität einen kontinuierlichen Charakter, wohingegen sich Diskontinuitäten in den retroperspektivischen berufsbiografischen Rahmungen der Lehrtätigkeiten zeigen. So erfahren offensichtlich nicht nur Lernbiografien (vgl. Kade/Nolda 2014), sondern auch Berufsbiografien Neu- und Umrahmungen im Zeitverlauf. Da diese im untersuchten Sample bereits nach 10 Jahren deutlich werden, erscheint es m. E. ertragreich, die vielen qualitativen Befunde, die bislang über Lehrende in der Weiterbildung in Querschnitterhebungen gesammelt werden konnten, in qualitativen Längsschnitterhebungen weiter zu verfolgen. Beispielsweise wäre zu untersuchen, inwiefern subjektive Wissenstheorien (vgl. Hof 2001) oder Einstellungen gegenüber Fortbildungsmaßnahmen (vgl. Harmeier 2009) einen diskontinuierlichen oder kontinuierlichen Charakter haben. Daher ist auch zu empfehlen, qualitative Querschnittuntersuchungen bereits so anzulegen, dass diese in Längsschnittdesigns überführbar sind. Bei Interviewstudien bietet es sich an, retroperspektivische und perspektivische mit properspektivischen Fragen zu verknüpfen.

Literatur

- Asbrand, Barbara/Pfaff, Nicole/Bohnsack, Ralf (2013): Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 14, 1, S. 3-12.
- Bastian, Hannelore (1997): *Kursleiterprofile und Angebotsqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bechberger, Harald (1990): Freie Mitarbeiter in der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung – empirische Untersuchungen zur Berufsentwicklung in der Weiterbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bourdieu, Pierre (1998): Prekarität ist überall. In: Bourdieu, P. (Hrsg.): Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz: UVK Medien, S. 96-102.
- Dröll, Hajo (1999): Weiterbildung als Ware: ein lokaler Weiterbildungsmarkt – das Beispiel Frankfurt. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Fischer, Monika/Kade, Jochen (2012): Qualitative Längsschnittstudien in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Dörner, O./Schäffer, B. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 612-625.
- Harmeier, Michaela (2009): Für die Teilnehmer sind wir die VHS. Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hof, Christiane (2001): Konzepte des Wissens: eine empirische Studie zu den wissenschaftstheoretischen Grundlagen des Unterrichts. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kade, Jochen (1989): Kursleiter und die Bildung Erwachsener: Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kade, Jochen (2011): Vergangene Zukünfte im Medium gegenwärtiger Bildungsbiographien: Momentaufnahmen im Prozess des Biographisierens von Lebenslaufereignissen. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 24, 1, S. 29-52.
- Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kade, Jochen/Nolda, Sigrid (2014): 1984/2009 – Bildungsbiografische Gegenwart im Wandel von Kontextkonstellationen. In: Zeitschrift für Pädagogik 4, S. 588-606.
- Martin, Andreas/Langemeyer, Ines (2014): Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 43-67.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession?: Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2006): Profession und Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Vom Bildungsarbeiter 2006 zum Lernvermittler 2022. In: Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Festschrift für Peter Faulstich zum 60. Geburtstag. Weinheim: Juventa, S. 149-167.
- Schrader, Josef (2001): Bindung, Vertrag, Vertrauen: Grundlagen der Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 51, 2, S. 142-153.
- Stanik, Tim (2008): Hauptberufliche Honorarkräfte in der Erwachsenen-/Weiterbildung: Prekarität aus Betroffenenansicht. In: Der pädagogische Blick 16, 3, S. 162-174.
- Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in den Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. <https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/>

BF/Lehre/Materialien/Weiterbildung/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf [Zugriff: 14.12.2016].

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1, 1. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.pdf> [Zugriff: 14.12.2016].

Autorinnen und Autoren

Alke, Matthias Dr., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Abteilung Organisation und Management, Arbeitsschwerpunkte: erwachsenenpädagogische Organisations-, Kooperations- und Netzwerkforschung, Weiterbildungsmanagement, Führungs- und Leitungshandeln in der Weiterbildung.

Franziska Bonna, Dr. des., Universität Hamburg, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen, Arbeitsschwerpunkte: Arbeitslosenforschung, Grundbildungsforschung, Lebenslanges Lernen.

Dehmel, Lukas, Mitarbeiter im Projekt JUMP am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Europa-Universität Flensburg, Arbeitsschwerpunkte: außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung.

Dinkelaker, Jörg, Prof. Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III: Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Arbeitsschwerpunkte: Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener, Empirie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Umgang mit Wissen, Aufmerksamkeit, erziehungswissenschaftliche Videographie.

Franz, Julia, Prof. Dr., Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Arbeitsschwerpunkte: Intergenerationelles Lernen, Kulturen des Lehrens in Organisationen, Professionelles didaktisches Handeln.

Gebrande, Johanna, Dr., Katholische Erwachsenenbildung Bayern, Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Erwachsenenbildung, Bildung im Alter, Zielgruppenorientierte Bildungsplanung, Kompetenzerfassung.

Gieseke, Wiltrud, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin, Arbeitsschwerpunkte: Beratungsforschung, Programmforschung und Professionsforschung.

Grotlüschen, Anke, Dr., Professorin für Lebenslanges Lernen, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Arbeitsschwerpunkte: Literalitäts-, Numeralitäts- und Grundbildungsforschung, Lernen und Lernwiderstände, Motivations- und Interessecforschung, Sekundäranalysen international vergleichender Datensätze.

Hellmann, Johanna (Bachelor of Arts), Masterstudentin an der Goethe-Universität Frankfurt, Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Hochschulforschung, Qualitative Forschungsmethoden.

Hösel Fanny, M.A., Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Technische Universität Chemnitz, Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie, Biographieforschung, Modernisierungstheorien.

Hoffmann, Nicole, Prof. Dr., Institut für Pädagogik, Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildungsmanagement und Beratung, Medien und Methoden in der Erwachsenen-/Weiterbildung, historische Erwachsenenbildung, Genderforschung im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Höke, Stephanie, M.A. EW, wiss. Mitarbeiterin im Lehrport – Hochschuldidaktische Plattform im Fachbereich 06 Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der WWU Münster, Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Beratungsforschung, Professionalität und Professionalisierung von Beratung, Beratung in der Weiterbildung.

Käpplinger, Bernd, Prof. Dr., Justus-Liebig-Universität Giessen, Professur für Weiterbildung, Arbeitsschwerpunkte: Programmforschung, Bildungsberatung, internationaler Vergleich. Betriebliche Weiterbildung.

Kubsch, Eva-Christine, Dr., Goethe-Universität Frankfurt, Bereich Human Resources: Abteilung für Berufsangelegenheiten. Forschungsinteressen: Hochschulforschung (Wissenschaftlicher Nachwuchs/Nachwuchsförderung) Lerntheorien (insbesondere Subjektwissenschaft).

Lindemann, Barbara, Dr. phil, Ludwig-Maximilians-Universität München, Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Weiterbildung/Erwachsenenbildung und Übergang von Bildung in Beschäftigung.

Liszt, Verena, Dr., Universität Kassel, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Biografisches Lernen, Entrepreneurship Education.

Molzberger, Gabriele, Prof. Dr., Bergische Universität Wuppertal, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs-/Weiterbildung. Arbeitsschwerpunkte: Informelles Lernen in organisationalen und gesellschaftlichen Rahmungen, Qualifizierungs- und Professionalisierungskonzepte der betrieblichen Weiterbildung, Arbeit und Beruf als pädagogische Kategorien, Institutionalisierung und Vergesellschaftung wissenschaftlicher Weiterbildung, Internationalisierung von Berufs- und Weiterbildungsstrukturen.

Niemeyer-Jensen, Beatrix, Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Europa-Universität Flensburg, Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenenbildung in Europa; Übergänge zwischen Bildung und Beruf im Lebensverlauf; Politiken des lebenslangen Lernens.

Nittel, Dieter, Prof. Dr. habil., Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Goethe-Universität Frankfurt/M., Arbeitsschwerpunkte: Erwachse-

nen- und Weiterbildungsforschung, Qualitative Bildungsforschung unter besonderer Berücksichtigung von Professions- und Organisationsforschung.

Öztürk, Halit, Prof. Dr., Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Forschungsschwerpunkte: Empirische Teilnehmer- und Adressatenforschung, diversitätsbewusste Organisations- und Personalentwicklung, Begleitforschung/Evaluation im Weiterbildungsbereich.

Pachner, Anita, Dr. phil., Nachwuchsgruppenleiterin, Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Arbeitsschwerpunkte: Lehr-Lernforschung, Begleitung lebenslangen Lernens, Pädagogische Professionsforschung, Kompetenzforschung, Selbstreflexionskompetenz, Internationale Bildungszusammenarbeit.

Rees, Sai-Lila, M.A., Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsschwerpunkte: Bildung im Alter, berufliche Weiterbildung, nicht-monetäre Erträge von Weiterbildung.

Reiter, Sara, Dipl.-Päd., Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Empirische Teilnehmer- und Adressatenforschung mit dem Fokus auf Erwachsenen mit „Migrationshintergrund“, diversitätsbewusste Organisations- und Personalentwicklung und Begleitforschung/Evaluation.

Rieger-Ladich, Markus, Prof. Dr., Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsschwerpunkte: Bildungsphilosophie, Sozialtheorie, Ästhetik, Kritik.

Rosenberg, Hannah, Dr., Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Arbeitsschwerpunkte: Theorien der Erwachsenenbildung, Poststrukturalistische Theorieansätze, Erziehungswissenschaftliche Beratungsforschung, Biografieorientiertes Lernen.

Sauer-Schiffer, Ursula, Prof. Dr., Professur für Erwachsenenbildung/Außer-schulische Jugendbildung an der WWU Münster, Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Beratungsforschung, Lehr-/Lernforschung, Biographieforschung, Frauen- und Geschlechterforschung; Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Betriebliche Weiterbildung und Migration sowie Diversität in Weiterbildungseinrichtungen.

Schlüter, Anne, Prof. Dr., Professorin für Weiterbildung und Frauenbildung an der Universität Duisburg-Essen, Fachgebiet: Erwachsenenbildung/Bildungsberatung, Lehr- und Arbeitsschwerpunkte: Biografieforschung, Bildungsberatung, Bildungsgeschichte, Frauen- und Genderforschung.

Schmidt-Hertha, Bernhard, Prof. Dr., Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsschwerpunkte: Bildung im Alter, informelles Lernen, Medienkompetenz, berufliche Weiterbildung, Qualität in der Hochschullehre.

Schwarz, Jörg, Dr.phil., Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg, Arbeitsschwerpunkte: Professionalität in der Erwachsenenbildung, Karriere und berufliche Sozialisation, Organisationspädagogik, Bildung und Soziale Ungleichheit.

Stanik, Tim, Dr. Phil. Universität Tübingen,; Bildungsberatung, Lehr-Lernforschung, Professionalisierung, Grundbildung, Qualitative Forschungsmethodik.

Stimm, Maria, M.A., Humboldt-Universität zu Berlin, Arbeitsschwerpunkte: Lehr-Lernkultur-Forschung, Beratungsforschung und Adressat_innen-/Teilnehmendenforschung.

Tippelt, Rudolf, Prof. Dr. phil. habil, Ludwig-Maximilians-Universität München, Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Weiterbildung/Erwachsenenbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Übergang von Bildung in Beschäftigung, Fortbildung des pädagogischen Personals (im internationalen Kontext).

Wahl, Andreas, Dipl.-Päd., wiss. Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der WWU Münster in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Beratungsforschung, Interaktion und Beziehungsaufbau in einer pädagogischen Beratung.

Wahl, Johannes, Dr. phil., Goethe-Universität Frankfurt am Main, Arbeitsschwerpunkte: lebenslanges Lernen, Wissenssoziologie, Mixed Methods, Methoden der empirischen Sozialforschung.

Wyßuwa, Franziska, M.A., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Arbeitsschwerpunkte: Lebensweltbezug in Weiterbildungsveranstaltungen, Unterrichtskommunikation und -interaktion, Pädagogische Weiterbildung, Familienbildung, Qualitative Forschung in der Pädagogik (insbesondere: ethnomethodologische Konversationsanalyse).

Zick, Sebastian, wiss. Mitarbeiter im Projekt JUMP am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Europa-Universität Flensburg, Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Mobilität, Bildungstheorie, Erwachsenenbildung in Europa.